

# **СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**Научное периодическое издание**

**1/2016**

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

**Новосибирск**

*Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.*

*The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.*



Электронная версия журнала размещена на платформе  
Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)  
Периодичность 6 раз в год.

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Т. А. Рамм**, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Р. И. Айзман**, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск  
**Г. С. Чеснокова**, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск  
**Н. П. Абаскалова**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Р. О. Азавелян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск  
**Е. В. Андриенко**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**А. Н. Дахин**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Н. Я. Болшунова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск  
**В. А. Зверев**, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск  
**З. И. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск  
**И. П. Матханова**, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

**T. A. Romm**, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**R. I. Aizman**, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk  
**G. S. Chesnokova**, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk  
**N. P. Abaskalova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**R. O. Agavelyn**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**E. V. Andrienko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**A. N. Dakhin**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**N. Ya. Bolshunova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**V. A. Zverev**, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk  
**Z. I. Lavrentyeva**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**B. O. Mayer**, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk  
**I. P. Matkhanova**, Dr. Sci. (Philol.), Professor, Novosibirsk

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В. А. Адольф**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск  
**С. В. Алехина**, кандидат психол. наук, доцент, Москва  
**Е. И. Артамонова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва  
**Р. М. Асадуллин**, доктор педагогических наук, профессор, Уфа  
**Гэри Банч**, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)  
**И. Д. Бех**, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук, Киев (Украина)  
**С. А. Богомаз**, доктор психологических наук, профессор, Томск  
**М. А. Галагузова**, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург  
**Э. В. Галажинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

**V. A. Adolph**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk  
**S. V. Alekhina**, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow  
**E. I. Artamonova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow  
**R. M. Asadulin**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ufa  
**Gary Bunch**, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)  
**I. D. Bekh**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)  
**S. A. Bogomaz**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk  
**M. A. Galaguzova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ekaterinburg  
**E. V. Galazhinsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

**А. Ж. Жафяров**, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

**Ю. В. Койнова-Цёльнер**, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)

**Н. Э. Касаткина**, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

**А. К. Кусаинов**, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)

**А. Г. Кирпичник**, кандидат психологических наук, профессор, Кострома

**М. Лейно**, Ph. D, профессор (Эстония)

**В. М. Лопаткин**, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

**А. Я. Найн**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

**О. С. Попова**, доктор психологических наук, доцент, Минск (Республика Беларусь)

**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

**А. М. Сидоркин**, кандидат педагогических наук, PhD, Москва

**В. Я. Синенко**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

**Т. В. Склярова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва

**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Учредитель: ФГБОУ ВПО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации

ПИ №77-16812 от 20.11.2003

ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу

«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2016

© Сибирский педагогический журнал, 2016

**А. Д. Gerasev**, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

**A. Zh. Zhafyarov**, Dr. Sci. (Phys. and Mathem.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

**Ju. V. Koynova-Tsollner**, Dr. Sci. (Philos.), Scientific Employee at the Technical University Dresden (Germany)

**N. E. Kasatkina**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Kemerovo

**A. K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

**A. G. Kirpichnik**, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

**M. Leino**, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

**V. M. Lopatkin**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Barnaul

**A. V. Mudrik**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**A. Ya. Nine**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

**V. I. Petrishchev**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

**O. S. Popova**, Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Minsk (Belarus)

**N. L. Selivanova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**A. M. Sidorkin**, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Moscow

**V. Ya. Sinenko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

**T. V. Sklyarova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

**M. S. Yanitsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Founder: FSBE HPE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration

PI №77-16812 on 20.11.2003

PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory

“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing  
Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBE HPE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2016

© Siberian Pedagogical Journal, 2016

# **СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

## **НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ**

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

# **SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

## **SCIENTIFIC PERIODICALS**

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.



## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

**Максимова С. А., Герасимова И. В.** Методология описания культурных эффектов образования как теоретическая проблема ..... 7

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

**Никульников А. Н.** Формирование эффективной системы самоуправления в условиях детского оздоровительного лагеря ..... 15

**Жаксылыков Р. Ф., Мухамедина Э. Ж.** Особенности становления системы профессиональной подготовки военных преподавателей на современном этапе..... 19

**Макарова Ю. А.** Методика креативного письма для создания поэтических произведений на иностранном языке ..... 25

**Теркулова И. Н.** Информационно-коммуникационные технологии как педагогическое условие социализации в зарубежной школе ..... 31

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Костюнина А. А., Мокрецова Л. А.** Реализация программы развития профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях практико-ориентированного обучения..... 35

**Девяткина С. Н., Амиров А. Ф.** Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности будущих учителей технологии..... 41

**Костина Е. А., Хорошилова С. П.** Влияние краткосрочной академической мобильности на профессиональную подготовку учителя..... 50

**Омельченко Е. А.** Становление культуры самовыражения будущих педагогов в учебном процессе вуза ..... 56

**Ле-ван Т. Н.** Опыт организации курсов повышения квалификации по тематике здоровьеориентированной деятельности для работников системы образования с использованием дистанционных образовательных технологий ..... 62

## CONTENS

### THEORETICAL MESSAGES

**Maksimova S. A., Gerasimova I. V.** The Methodology of Description of Education's Cultural Effects as a Theoretical Problem .....7

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

**Nikulnikov A. N.** An Efficient System of Government in the Conditions Children's Health Camp .....15

**Zhaksylykov R. F., Mukhamedina E. Z.** Peculiarities of Developing a Modern System of Professional Training for the Military Teaching Staff.....19

**Makarova J. A.** Creative Writing for Creating Poetic Works in a Foreign Language ..... 25

**Terkulova I. N.** Information and Communication Technologies as a Pedagogical Factor of Socialization in Foreign School ..... 31

### VOCATIONAL TRAINING

**Kostunina A. A., Mokretsova L. A.** The Implementation of the Program of Development of Professional Motivation of Future Teachers in the Conditions of Practice-Based Learning .....35

**Devyatkina S. N., Amirov A. F.** The Results of Experimental Work on the Formation of Professional Competence of Future Teachers of Technology .....41

**Kostina E. A., Khoroshilova S. P.** Impact of Short-Term Academic Mobility on Professional Training of a Teacher ..... 50

**Omelchenko E. A.** A Culture of Self-Expression of Future Teachers in Educational Process of High School .....56

**Le-van T. N.** Experience in Organizing Training Courses on Topics Oriented on Health Activities for Educators Using Distance Educational Technologies .....62

## СОДЕРЖАНИЕ

**Поливаев А. Г., Сабеева Н. И.** Сравнительный анализ качества подготовки выпускников специалитета и бакалавриата в педагогическом вузе..... 68

**Глухих С. И.** Особенности подготовки медицинских сестер в современном профессиональном образовании..... 73

**Газизова Т. В., Колесникова Т. А., Пеленков А. И.** Подготовка студентов педагогического вуза к проектной деятельности..... 79

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Хазова С. А.** Позитивная и негативная динамика копинг-ресурсов в период взрослости..... 86

**Юдина Т. А., Алёхина С. В.** Психолого-педагогические условия включения детей с синдромом Дауна в инклюзивные классы начальной школы ..... 94

**Москвитин П. Н., Айзман Н. И., Айзман Р. И.** Психогигиеническое обоснование инновационного метода профилактики риска аддиктивного поведения школьников ..... 103

**Белоус С. А.** Индивидуально-психологические детерминанты эмоционального типа личности ..... 111

### РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

**Мудрик А. В.** Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне..... 117

### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

**Календарь конференций..... 125**

**Polivaev A. G., Sabaeva N. I.** A Comparative Analysis of the Quality of Training of Graduates of a Specialist Programme and Bachelor Degree in Pedagogical Higher Education Institution ..... 68

**Gluhih S. I.** Peculiarities of Training Nurses in Modern Vocational Education..... 73

**Gazizova T. V., Kolesnikova T. A., Pelenkov A. I.** Preparation Pedagogical University Students to Design Activity ..... 79

### PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

**Khazova S. A.** Positive and Negative Dynamics of Coping Resources in the Period of Maturity ..... 86

**Yudina T. A., Alekhina S. V.** Psychological and Pedagogical Conditions of Inclusion of Children With Down Syndrome in Inclusive Classes of Primary School ..... 94

**Moskvitin P. N., Aizman N. I., Aizman R. I.** Psychohygien Substantiation of an Innovative Method of Addictive Behavior Risk Prevention in Schoolchildren ..... 103

**Belous S. A.** Individual Psychological Determinants of the Emotional Type of Personality ..... 111

### REFLECTIONS. DISCUSSIONS

**Mudrik A. V.** Sociocultural Challenges of the Modern Russian School at the Macro Level ..... 117

### SCIENTIFIC LIFE

**Calendar of Conferences ..... 125**

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

---

УДК 37.0+008

**Максимова Светлана Алексеевна**

*Доктор философских наук, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности, Нижегородский институт развития образования, Maksimovasa@niro.nnov.ru, Нижний Новгород*

**Герасимова Инна Владимировна**

*Кандидат филологических наук, начальник научно-исследовательского отдела, Нижегородский институт развития образования, nauka-niro@mail.ru, Нижний Новгород*

## МЕТОДОЛОГИЯ ОПИСАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЭФФЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Аннотация.** В статье рассматриваются культурные эффекты образования, выражающиеся различными уровнями присвоения и последующего отражения человеком культурного кода в зависимости от актуального культурного контекста. Авторами дается описание культурных кодов и культурных ситуаций по принципу дихотомии категорий, определенных Ю. М. Лотманом. Представлены области жизнедеятельности человека в культуре, в пределах которых могут возникнуть эффекты реализации образовательных процессов: область культурно-значимой информации, способы индивидуального оперирования информацией и характер ее передачи в процессе социального взаимодействия.

**Ключевые слова:** культурный эффект, культурный код, культурная ситуация, модернизм, постмодернизм, постпостмодернизм.

Исследовательский ракурс рассмотрения института образования как мощного инструмента развития человека в пространстве культуры в самом общем виде задается двумя методологическими основаниями.

Во-первых, образование априори *культуросообразно* и, следовательно, вне пространства культуры, ее ценностей не существует (Н. Е. Щуркова, Е. В. Бондаревская, М. И. Рожков, Б. М. Бим-Бад, В. Г. Безрогов, Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский, З. И. Равкин, В. Г. Пряникова и др.). Культурой в определенном отношении создается почва реализации человека. Поэтому, по мнению впервые обосновавшего данный принцип А. Дистервега, «та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов» [9, с. 45]. Во-вторых, образование представляет собой эффективный механизм *культуротворчества* [6]. Следовательно, оно не только «вписывает» человека в пространство культурной традиции или господствующей культурной парадигмы, но и дает ему мощный потенциал создания собственной культуры на границе взаимодействующих, сменяющих одна другую, стремительно за-

рождающихся и затухающих культур. Каждая из них, по мысли М. М. Бахтина, обретает свои формы и свое содержание именно будучи отнесенной и перманентно сопоставляемой с другой культурой.

На границе таких культурных ситуаций оказывается человек, родившийся, получивший образование и успешно личностно и профессионально реализовавшийся в одной системе ценностей и отношений, но оказавшийся безоружным перед лицом иной, которую он должен освоить. Следовательно, и граница «поколенческой неизвестности», о которой справедливо говорит А. Г. Асмолов [1], пролегает не только в области социально-экономических различий постиндустриальной и информационной эпох, но и прежде всего в сфере ментальной пропасти между культурой модернизма и постмодернизма (а сегодня уже и постпостмодернизма).

Процессы преобразования культурной ситуации, системы ценностей и установок, образов мышления человека и способов выражения им своих мыслей проистекают не так быстро и не всегда столь заметно, хотя и явно ускоряясь с течением времени, как изменения социальной, экономической и политической реальностей. Именно поэтому вопросы, связанные с описани-

ем, измерением и оценкой экономических и социальных эффектов образования в научно-теоретическом дискурсе проработаны гораздо более детально, чем проблема оценки его культурных эффектов (А. Г. Асмолов, Н. А. Голиков, М. Л. Агранович, Г. А. Игнатьева, С. А. Толмачева, Н. В. Ивушкина, Е. Н. Синдяшкина, Г. В. Атамчук). В работе «Культурные эффекты повышения квалификации педагогов: на пути к человеку эпохи постпостмодернизма» авторами настоящей статьи была предпринята попытка дефиниции не освещенного традицией научного описания понятия «культурный эффект» применительно к системе образования взрослых. Под культурным эффектом образования мы понимаем «интегрированное личностно-профессиональное (ценностно-смысловое и компетентностное) образование, являющееся результатом опосредованного влияния образовательного процесса на характер творческой активности и стиль жизнедеятельности человека в той или иной культурной ситуации (-ях)» [13, с. 71].

Описание любого объекта, нацеленное на получение более или менее достоверных данных о нем, должно быть инструментально адекватным самому этому объекту в совокупности его постоянных и переменных. Поэтому в основу описания культурного эффекта образования нами положены три основных подхода: *культурно-исторический, социокультурный и цивилизационный*.

В первом случае мы исходим из сформулированных Л. С. Выготским и его последователями тезисов: а) о развитии как постепенном вхождении человека в определенную систему знаков-символов, овладении культурой, теми или иными способами мышления и поведения; б) о стадийном, ступенчатом характере этого развития, сопровождающегося кризисами как временем и главным условием перехода от одного состояния в другое [4].

Интересующий нас эффект возникает при встрече человека с новым культурным содержанием, облеченным в форму образовательного знания или инновационной технологии. Говорить о равенстве или даже преимуществах этого содержания в случае формирования его разными культурными ситуациями довольно сложно: развитие самой культуры не всегда поступательно. Сле-

довательно, и культурный эффект образования не может быть строго накопительным эффектом; каждый этап развития человека в культуре порождает новый цикл освоения культурного кода и систематизации полученной информации в новом знании.

Вообще говоря, само наличие этапов развития человека обусловлено стадийным характером развертывания культуры в целом. В этом заключен один из ключевых тезисов цивилизационного подхода (Д. Белл, О. Тоффлер, З. Бжезинский)<sup>1</sup>. Необходимо, следовательно, предположить наличие в истории культуры (как национально-специфической, так и всеобщей) циклов, которые, сменяя друг друга, вносят качественно иное состояние, некое системное изменение: классическая культура, культура модерна, постмодерна, оформляющегося постпостмодерна. Данные циклы мы именует «культурными ситуациями», понимая под ними модели объективно существующего (реального) мыследеятельностного пространства, определяющего стиль жизни человека и общества.

Смыслообразующим признаком культурной ситуации является единство отражаемой ею (фиксируемой в сознании и выражаемой в языке и характере жизнедеятельности людей (в т. ч. – творческой активности)) господствующей аксиологической системы, индивидуальных (национальных) смыслов, этических и социальных норм и узусных проявлений.

Наконец, третье основание проектирования методологии описания культурных эффектов – *социокультурный подход*. Здесь мы имеем дело с выведенной П. Сорокиным в работе «Общество, культура и личность: их структуры и динамика» триадой «личность, общество, культура», которая интегрированно фиксирует социальную и культурную стороны человеческой жизни. Общество, следуя данному подходу, представляется системой, основу которой составляют индивидуальные ценности, интересы, потребности,

<sup>1</sup> Нами берется за основу только теория стадийного развития цивилизаций (К. Ясперс, П. Сорокин, У. Ростоу, О. Тоффлер, Д. Белл, З. Бжезинский и др.). Другие теории, развивающиеся в рамках данного подхода (например, теория локальных цивилизаций), находятся за рамками настоящей статьи.

смыслы (*культурный контекст*), проявляющиеся в процессе функционирования людей (*социальный контекст*) [16].

Проецируя представленные выше методологические позиции на область описания культурных эффектов образования, получаем некоторые концептуально значимые тезисы:

– культурные эффекты образования могут иметь как *внутрисистемное* – собственно культурное (ментальное, духовное), так и *внешнее по отношению к этой системе* – социальное – измерение;

– культурные эффекты образования находят отражение в *качественном* изменении мотивов и способов взаимодействия человека в обществе, характера рефлексии этого взаимодействия;

– культурные эффекты образования различны на разных этапах жизни общества, в различных культурных ситуациях.

Культурный эффект образования, таким образом, эксплицируется различными уровнями присвоения и последующего отражения человеком того или иного *культурного кода*. Имея знаковую природу, любой код обладает как планом непосредственного выражения, так и планом содержания: «Из этого вытекает правомерность распространения на анализ культуры тех категорий, плодотворность которых доказана уже в общей семиотике (например, категорий кода и сообщения, текста и структуры, языка и речи и др.)» [12, с. 132].

Считаем довольно перспективным описание в настоящей работе культурных кодов по принципу дихотомии указанных Ю. М. Лотманом категорий. Полагаем, что набор данных категорий является необходимым и достаточным для того, чтобы потенциально охватить различные личностно-профессиональные образования, появляющиеся в результате влияния системы образования на характер творческой активности и стиль жизнедеятельности человека в той или иной культурной ситуации.

#### Категория «код – сообщение»

Ю. М. Лотман называл культуру «совокупностью всей ненаследственной информации, способов ее организации и хранения. <...> Информация – не факультативный признак, а одно из основных условий существования человечества» [12, с. 14]. Значение

информации непреходяще в любой культурной ситуации и в различных социальных средах. Другое дело, что смысловая нагрузка той или иной информации всякий раз неодинакова: те явления, процессы, которые в смысловом отношении маркированы, значимы в одной культурной парадигме, выступают своего рода знаком-символом этой культуры, оказываются нейтральными в другой. В этом отношении культурным эффектом образования может явиться выраженная в той или иной степени способность человека означивать (придавать смысл) или, наоборот, десемантизировать информацию, кодируя и раскодировав ее в зависимости от актуального культурного контекста.

Приведем пример. Феномен игры чрезвычайно значим в философии культуры постмодерна, где происходит в буквальном смысле стирание границ между реальной (условно-социальной) действительностью и миром, где именно игра становится формой существования человека, средством порождения им *homo ludens*<sup>1</sup>, других миров. Речь идет не только об освоении и поведении человека в интернет-пространстве. Разделяем позицию В. А. Кутырева, утверждающего, что философии постмодерна недостаточно быть «рефлексией *computer science*<sup>2</sup> и виртуальных миров, оставив в покое мир природы и вещей. <...> Новые идеологии всегда агрессивны и стремятся к абсолютизации» [10, с. 37]. И находят ее – в отрицании традиционного, устойчивого и устоявшегося мира бытия человека и естественной природы, а вместе и их фундаментальных законов. Реальное становится искусственным, неаутентичным, неправдоподобным; человек живет не в смысле действует, а в смысле бесконечно интерпретирует, играет «в слова», и таким образом творит культуру. В культуре модерна подобная ситуация маловероятна: игра в ней – понятие нейтральное, культурно немаркированное; она не способ освоения и объяснения реального мира. В культуре постпостмодерна, зарождающегося и постепенно оформляющегося, по мнению ряда

<sup>1</sup> Человек играющий (лат.).

<sup>2</sup> Компьютерные науки (общее название для совокупности дисциплин, связанных с конструированием компьютеров и их использованием в обработке информации).



ученых, игра как новая эстетическая система (Н. Маньковская, А. Бузгалин, Д. Ритцер, В. Курицын, М. Эпштейн, Д. Пригов, Ф. Мофра и др.) снова перестает быть культурным кодом. Постпостмодерн предполагает существование иного – виртуального техномира, где человек уже не чувствует себя игроком (в смысле определенной заданности его ходов существующими правилами и общей «игрушечности» контекста). Он скорее со-творец той искусственной компьютерной среды, которую создает наряду с другими субъектами сетевой коммуникации.

### Категория «текст – структура»

Отношения в рамках данной категории маркируют самый способ оперирования информацией, однако однозначно трактовать их довольно сложно. Так, размышляя в духе структуралистов, следует, видимо, признать: а) несводимость текста как почти всегда оригинального эстетического феномена к структуре и б) первоочередность (более высокую значимость) последней. Р. Якобсон в лингвистике, К. Леви-Стросс в антропологии, М. Фуко в культурологии и другие структуралисты утверждают возможность моделирования реально существующих объектов с целью их последующего описания в категориях отношений (точнее – функций), заданных этой моделью, где любой элемент существует как часть системы. Подобные «конкурирующие модели, наделенные разными функциями», по мнению Р. Якобсона, существуют в каждом языке; именно «разнообразие этих функций» и формирует систему языка [18]. В культурах разных народов К. Леви-Стросс обнаруживает бессознательные структуры, лежащие в основе каждого социального установления и обычая – те или иные способности и привычки, усвоенные человеком как членом общества [11]. Именно система отношений между людьми, система связей различных общественных элементов, характерных для той или иной эпохи – т. н. «эпистема», определяет порядок, на основе которого мы мыслим [17].

Любая произведенная модель отражает духовную и интеллектуальную активность человека. Справедливо в этом отношении терминологическое уточнение, сделанное Р. Бартом, о необходимости вести речь скорее о структуральной деятельности. «Мо-

дель – это интеллект, приплюсованный к предмету, и такой добавок имеет антропологическую значимость в том смысле, что он оказывается самым человеком, его историей, его ситуацией, его свободой» [2]. Опасность потери содержания, смысловой наполненности в структуре вполне обоснованна, о чем писал еще Ж. Деррида как о «риске спутать смысл с его геометрической, морфологической или, в лучшем случае, кинематической моделью ... <...> ... переместить интерес на саму фигуру» [8]. Но когда человек, вспомним образ, созданный Ф. де Соссюром, перемещает шахматные фигуры в нужном порядке, он создает эту структуру сам, поскольку именно он определяет последовательность расстановки фигур, размер и материал которых (а равно ощущения, образы, впечатления с ними связанные) неважны. Структурой управляет человек: «Берет действительность, расчленяет ее, а затем воссоединяет расчлененное» [2, с. 63].

Текст в постструктурализме – автономная реальность, поглощающая и человека. Он уже не творец – там, где нет ничего, кроме текста [8], нет и человека, происходит неизбежная «смерть автора» [2] (у Ж. Делеза – «смерть человека»). «Можно поручиться – человек исчезнет, как исчезает лицо, начертанное на прибрежном песке», – так заканчивает книгу «Слова и вещи» Мишель Фуко [17].

На место языка как модели мира в постмодерне приходит все та же языковая игра и языковые отношения, которые могут состоять в том, «что при звуке имени у нас в душе возникает определенная картина названного, и в том, что имя написано на именуемом предмете, или же в том, что его произносят, указывая на этот предмет» [3, с. 136]. Обратим внимание: образный ряд, совокупность смыслов и различного рода коннотаций возвращаются в языковую ткань текста. Забегая вперед, отметим, что в эстетике постпостмодерна можно разглядеть довольно четко намечающиеся черты структуралистского ремейка. На смену традиционным в культуре постмодерна текстообразам приходят новые маркеры художественной среды – т. н. технообразы (термин принадлежит А. Коклену). Они создаются людьми, осваивающими виртуальное пространство по принципу сетевой коммуникации, как про-

дукты совместного творчества. Они не надежны четкими границами, постоянно трансформируются и непрерывно становятся: «происходит “диффузия”, “интерференция” творца и аудитории, появляется некое новое образование, ориентированное на коммуникацию и потому реализующее себя в сети в виде некоего коллективного субъекта социального действия» [14].

Итак, рассматривая категорию «текст – структура» применительно к описанию и измерению культурных эффектов образования, очевидно, следует вести речь о двух возможных типах и способах оперирования информацией. Первый определяет данный процесс как постижение заложенных в ней содержания, смысловых оттенков, различного ряда и т. д. (процессы порождения и восприятия информации определяются ее внутренним наполнением); второй – как операции с формой подачи и приема информации (языковая игра, речевое манипулирование), которые определяются не ее содержанием, а прагматической установкой того, кто ее порождает или воспринимает (или воспринимая, порождает заново). Иными словами, первично не то, *что* говорится (читается, видится, слышится и т. д.), а то, *как* это делается. Здесь же можно говорить и о позиции человека по отношению к этой информации: он либо продуцирует и грамотно перерабатывает ее, либо оказывается безнадёжно поглощенным ею.

В данном случае культурный эффект образования выразится в приобретении человеком навыка (с различной степенью его выраженности) оперировать информацией сообразно той культурной ситуации, в которую он погружен. Зададимся вопросом: может ли человек информационной эпохи быть свободен от нелинейных способов работы с информацией как объектом сетевого (группового) творчества? Информация, курсирующая в современном интернет- и медиaprостранстве, зачастую не оформлена и нецелостна; это информация, которая начинает формироваться в момент и во время ее выражения в сети, обретает множество интерпретаций в результате «перепоста» или «коммента» и, по сути дела, так и не обретает окончательных смысловых рамок, попадая в зависимость от оператора интернет-ресурса.

### Категория «язык – речь»

Данная дихотомия, пожалуй, в наибольшей степени отражает ту систему изменений, которые происходят при смене одной культурной ситуации на другую, поскольку маркирует непосредственно план выражения культурно-значимой информации того или иного культурного кода.

Еще В. фон Гумбольдт обратил внимание на существование языка как системы знаков особого рода, которая может «оживать» в различных ситуациях для передачи индивидуальных оттенков смысла: «Каждый индивид употребляет язык для выражения именно своей неповторимой самобытности»; язык «есть средство преобразования субъективного в объективное», поэтому язык «следует рассматривать не как мертвый продукт, но как созидающий процесс» [5, с. 44]. И в этих ситуациях, в ходе применения, реализации языковых единиц, выбора из множества наличествующих в системе таких единиц, которые требуемы контекстом, мы имеем дело уже с речевой деятельностью. Язык, таким образом, социален, речь – индивидуальна. Текст – речевая единица, и те культурные системы, которые оперируют текстом как единицей смыслопорождения, ориентируются именно на речь.

Культура постмодерна, как было показано выше, являет пример отказа от системно-структурного устройства мира, где есть объект (предмет или вещь реального – природного мира) и субъект, его исследующий, описывающий и объясняющий (человек). Предлагая в качестве модели нового мира ризому, Ж. Делез и Ж. Гваттари символизировали ею множественность иерархически не связанных индивидуальных процессов, явлений и вещей [7]. В такой культурной системе языковая норма становится объектом не сохранения и воспроизведения, а все той же игры, допускающей нарочитые искажения, аномальное употребление и т. д. Грубо говоря, языковая аномалия становится в такой культуре своеобразной нормой. Немного сложнее обстоит дело с культурой постпостмодерна.

С одной стороны, сетевая форма организации культурного пространства, т. н. сетевая логика обладает достаточной силой, чтобы надломать и искоренить слово «быть»



[7] – т. е. статья «ацентричной, нелинейной, деиерархизованной» [10]. С другой, ни одно взаимодействие невозможно без выработанных и узואально закрепленных форм коммуникации, определенных норм, своего метаязыка.

Итак, разные культуры предлагают различное отношение к феномену «языковая норма». Безусловно, в какой бы культурный контекст мы ни были погружены, язык всегда выполнял и будет выполнять свои первоочередные функции – когнитивную, т. е. являться средством формирования и выражения мысли, а следовательно, и способов оперирования той или иной информацией, и коммуникативную, т. е. являться средством общения между людьми. Вместе с тем «было бы ошибочно полагать, что <...> язык есть просто случайное средство решения специфических проблем общения или мышления. Дело в том, что “реальный мир” в значительной степени бессознательно строится на языковых привычках данного общества», – писал один из идеологов теории лингвистической относительности Э. Сепир [15]. И, напротив, языковые привычки общества складываются (но уже, вероятно, вполне осознанно – из желания быть понятым) под влиянием социокультурных реалий той или иной действительности – этот процесс в определенной степени амбивалентен.

Образование в качестве одного из возможных культурных эффектов может сформировать у человека навык грамотного отбора речевых ресурсов, организующих успешную коммуникацию на родном (или иностранном) языке в различных культурных средах. Данный тезис не следует упрощенно понимать как необходимость адаптации языкового мастерства человека до уровня определенного культурного среза – речь идет скорее о владении современным человеком различными *речевыми регистрами* и *умением их переключать* – прежде всего стилистыми пластами, поскольку количество метаязыков в последнее время значительно возрастает, и освоение только их лексического состава явно недостаточно.

Выше мы попытались представить те области существования человека в культуре, в пределах которых могут возникнуть эффекты реализации образовательных процессов: *область культурно-значимой информации* (код – сообщение), *способов индивидуального оперирования ей* (текст – структура) и *характера ее передачи (выражения) в процессе социального взаимодействия* (язык – речь). Данный подход к описанию культурных эффектов образования, на наш взгляд, может быть положен в основу разрешения другой методологической задачи – проблемы их типологии и измерения.

#### Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 4–18.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
3. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М.: Логос, 1999. – 133 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. Л. М. Штутина, Л. М. Малова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
5. Гумбольдт В. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
6. Данилюк А. Я. Принцип культурогенеза в образовании // Педагогика. – 2008. – № 10, декабрь. – С. 3–8.
7. Деде Ж., Гваттари Ж. Ризома. – Париж: Минюи, 1976. – 35 с.
8. Деррида Ж. Письмо и различие. – СПб.: Академический проект, 2000. – 430 с.
9. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении. – М.: АПН РСФСР, 1956. – С. 227–235.
10. Кутырев В. А. Философия постмодернизма: научно-образовательное пособие для магистров и аспирантов гуманитарных специальностей. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2006. – 95 с.
11. Леви-Стросс К. Структурная антропология. – М.: Наука, 1985. – 536 с.
12. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб.: Академический проект, 2002. – 543 с.
13. Максимова С. А., Герасимова И. В. Культурные эффекты повышения квалификации педагогов: на пути к человеку эпохи постпостмодернизма // Нижегородское образование. – 2014. – № 4. – С. 4–13.
14. Митрошенков О. Что придет на смену постмодернизму? [Электронный ресурс]. – URL:

<http://svom.info/entry/355-chto-pridet-na-smenu-postmodernizmu/> (дата обращения: 21.10.2015).

15. Сепир Э. Статус лингвистики как науки // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – С. 259–265.

16. Сорокин П. Общество, культура и личность:

их структуры и динамика. – М.: Наука, 1947. – 286 с.

17. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – СПб.: А-сад, 1994. – 408 с.

18. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М.: Прогресс, 1975. – С. 193–230.

Поступила в редакцию 18.11.2015

**Maksimova Svetlana Alekseevna**

*Dr. Sci. (Philosoph.), Pro-rector for Scientific and Project Activity, Nizhegorodsky Institute of Further Professional Education, Maksimovasa@niro.nnov.ru, Nizhny Novgorod*

**Gerasimova Inna Vladimirovna**

*Cand. Sci. (Philolog.), Chief of Scientific Department, Nizhegorodsky Institute of Further Professional Education, nauka-niro@mail.ru, Nizhny Novgorod*

## THE METHODOLOGY OF DESCRIPTION OF EDUCATION'S CULTURAL EFFECTS AS A THEORETICAL PROBLEM

*Abstract.* The cultural effects of education which can be described in the different levels of keeping and the following reflecting the cultural code in actual cultural context are regarded in the article. The authors describe the cultural codes and the cultural situations according to the principle of dichotomy of categories, defined by Y. M. Lotman. The spheres of human living activity in culture, in which the effects of educational processes can be found are regarded in the article. These are: the sphere of cultural information, the ways of individual operation of information and the way of its transmission in the process of social interaction

*Keywords:* the cultural effect, the cultural code, the cultural situation, modernism, postmodernism, postpostmodernism.

### References

1. Asmolov, A. G., 2010. Strategiya i metodologiya sotsiokulturnoy modernizatsii obrazovaniya [The strategy and methodology of social/cultural modernization of education]. Problemyi sovremennogo obrazovaniya [The problems of modern education], 4, pp. 4–18 (in Russ.).
2. Bart, R., 1989. Izbrannyye raboty: Semiotika. Poetika [The selected works. Semiotics. Poetics]. Moscow: Progress, 616 p. (in Russ.).
3. Vitgenshteyn, L., 1999. Logiko-filosofskiy traktat [The logical-philosophy traktat]. Moscow: Logos, 133 p. (in Russ.).
4. Vygotskiy, L. S., 1999. Pedagogicheskaya psikhologiya [The pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika-Press, 536 p. (in Russ.).
5. Gumboldt, V., 2000. Izbrannyye trudyi po obschemu yazykoznaniyu [The selected works on the general linguistics]. Moscow: Progress, 400 p. (in Russ.).
6. Daniljuk, A. Y., 2008. Printsip kulturogeneza v obrazovanii [The principle of culture genesis in education]. Pedagogika [Pedagogy], 10, pp. 3–8. (in Russ.).
7. Delez, Zh., Guattari, J., 1976. Rizoma [The rhizoma]. Parizh: Minjui, 35 p. (in Russ.).
8. Derrida, Zh., 2000. Pismo i razlichie [The letter and the difference]. Saint Petersburg: Akademicheskij proekt, 430 p. (in Russ.).
9. Disterveg, A., 1956. O prirodosoobraznosti i kulturosoobraznosti v obuchenii [About the natural conformity and cultural conformity at the studing]. Moscow: APN Russia, pp. 227–235. (in Russ.).
10. Kutyirev, V. A., 2006. Filosofiya postmodernizma: nauchno-obrazovatelnoe posobie dlja magistrrov i aspirantov humanitarnykh spetsialnostej [The philosophy of postmodernism: the scientific – educational text edition for masters and post graduate students of humanitarian specialties]. Nizhnj Novgorod: Volga-Vyatka Akademii of State Service Publ., 95 p. (in Russ.).
11. Levi-Stross, K., 1985. Strukturnaja antropologiya [The structural anthropology]. Moscow: Nauka, 536 p. (in Russ.).
12. Lotman, Y. M., 2002. Stati po semiotike kultury i iskusstva [The articles on semiotics of culture and art]. Saint Petersburg: Akademicheskij proekt, 543 p. (in Russ.).
13. Maksimova, S. A. Gerasimova, I. V., 2014.

Kulturnye efektyi povyisheniya kvalifikatsii pedagogov: na puti k cheloveku epohi postpostmodernizma [The cultural effects of professional development of teachers: on the way to the man of postmodernism]. Nizhegorodskoe obrazovanie [Nizhnij Novgorod education], 4, pp. 4–13. (in Russ.).

14. Mitroshenkov, O. Chto pridet na smenu postmodernizmu? [What is coming replaced to replace postmodernism] [online]. Available at: <http://svom.info/entry/355-chto-pridet-na-smenu-postmodernizmu/> (Accessed 21 Oktober 2015) (in Russ.).

15. Sepir, E., 1993. Status lingvistiki kak nauki [The status of linguistics as the science]. Izbrannyye trudy po jazykovedeniyu i kulturologii [The selected

works on linguistic and cultural studies]. Moscow: Progress, pp. 259–265. (in Russ.).

16. Sorokin, P., 1947. Obschestvo, kultura i lichnost: ih struktury i dinamika [The society, the culture and the person: their structure and dynamics]. Moscow: Nauka, 286 p. (in Russ.).

17. Fuko, M., 1994. Slova i veschi. Arheologiya gumanitarnykh nauk [Words and Things. The archeology of humanitarian sciences]. Saint Petersburg: A-cad, 408 p. (in Russ.).

18. Jakobson, R., 1975. Lingvistika i poetika [Linguistics and poetics]. Strukturalizm: «za» i «protiv» [Structuralism “for” and “against”]. Moscow: Progress, P. 193–230.

*Submitted 18.11.2015*

УДК 374+37.0

*Никульников Антон Николаевич*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, a.nik@ngs.ru, Новосибирск*

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ САМОУПРАВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

*Аннотация.* В статье идет речь о формировании эффективной системы самоуправления в условиях детского оздоровительного лагеря. Рассматривается содержание таких понятий, как «самоуправление», «детское самоуправление». Представлены функции детского самоуправления. Дается краткая характеристика назначения детского самоуправления в условиях детского оздоровительного лагеря. В статье представлена структура и механизмы организации самоуправления в детском оздоровительном лагере «Синяя птица». Раскрываются принципы функционирования детского оздоровительного лагеря, игровые названия руководителей детского самоуправления, такие как «сталкер» и «слайдер», права и обязанности ведущего командира, его ответственность перед «Советом командиров».

*Ключевые слова:* самоуправление, детское самоуправление, «сталкер», «слайдер», «Совет командиров».

Современное общество диктует системе образования заказ на воспитание личности, готовой к жизни в постоянно меняющихся условиях, к продолжению образования, способной учиться на протяжении всей жизни, осуществлять самореализацию и саморазвитие.

Важной задачей современной системы образования является формирование у детей и подростков навыков самостоятельности, культурных потребностей и жизненных принципов, ориентированных на развитие целостной, социально адаптированной личности.

Реализация данной задачи в полной мере возможна в условиях детского оздоровительного лагеря. В детском оздоровительном лагере должна быть создана такая обстановка, при которой каждый ребенок ощущает причастность к решению задач, стоящих перед коллективом. В этом плане важную роль должно сыграть участие детей в управлении лагерем, или иначе развитие самоуправления.

Самоуправление помогает почувствовать всю сложность социальных отношений, способствует формированию социальной активности, развитию лидерства, предполагает включение ребят в сложные взаимоотношения, складывающиеся в коллективе. Посредством своего участия в решении про-

блем отряда и лагеря дети вырабатывают у себя качества, необходимые для преодоления сложностей социальной жизни.

Существует множество определений понятия «самоуправление». Приведем некоторые из них.

*Самоуправление* – самостоятельность какой-либо организованной социальной общности в управлении собственными делами [1].

*Самоуправление* – узаконенный порядок, по которому какие-либо общественные учреждения осуществляют через свои выборные органы некоторые функции центральной власти [6].

*Детское самоуправление* – форма организации жизнедеятельности коллектива ребят, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решения для достижения целей в жизни отряда, лагеря. Детское самоуправление специфично, так как оно основано на взаимоподчинении детей и сочетается с педагогическим руководством взрослых [2].

Детское самоуправление реализует следующие функции:

- самоактивизация – приобщение как можно большего числа членов коллектива к решению проблем управления;

- саморегулирование – устойчивое влияние актива лагеря на коллектив, способность

коллектива самостоятельно изменять свою структуру;

– самоконтроль – предполагает постоянный самоанализ органами самоуправления и отдельными организаторами своей деятельности и на основе этого поиск новых более эффективных путей решения задач.

Немаловажным в организации самоуправления в лагере является его структура. Структура самоуправления всегда специфична, и право решить, какой она будет, остается за коллективом. При этом необходимо заранее обдумать, какие органы целесообразно создать, чтобы охватить организацию всех сторон жизни в отряде, лагере, как их называть (советы, штабы, клубы и т. д.), какие поручения возложить на них.

Самоуправление в лагере может складываться из деятельности временных и постоянных органов. К временным органам самоуправления относятся: деятельность дежурного отряда, работа творческих и инициативных групп, работа советов дела. Постоянно действующие органы самоуправления включают в себя: совет отряда, совет командиров отрядов, деятельность клубов, штабов. Высшим органом самоуправления является сбор лагеря, в ходе которого решаются основные вопросы жизнедеятельности лагеря, планируется работа, проходят выборы органов самоуправления, оценивается их работа.

Избранные на организационных сборах отрядов кандидаты в члены совета дружины утверждаются на сборе дружины. Члены совета дружины, представители каждого отряда составляют руководящий орган дружины. Руководящим органом может быть совет дружины, состоящий из представителей советов отрядов [4].

Интересным в контексте данной проблематики может быть опыт по созданию самоуправления в детском оздоровительном лагере «Синяя птица».

В ДОЛ «Синяя птица» существуют определенные «законы», которые обязаны выполнять вожатые и дети.

*«Закон доброжелательности».* Общайся спокойно и вежливо, что бы ни случилось. Всегда помни – все мы люди, все мы ошибаемся. Прежде чем обвинить соседа, найди свою вину. Человек – самая главная ценность на Земле.

*«Закон отвергаешь – предлагай».* Мало

просто раскритиковать идею соседа, предложи ей достойную замену. Предлагаешь – не отходи в сторону

*«Закон “Увидел работу – делай”».* Не жди, когда тебя найдет командир и заставит работать. Придумай себе дело, полезное окружающим.

*«Закон дежурного командира».* Дежурный командир имеет право давать любые распоряжения (не нарушая законов «Синей птицы»), которые должны быть выполнены без препирательств (но не бездумно).

*«Закон песни».* Песня, которую запели – должна быть закончена. Запевая песню, подумай, уместна ли она в этом месте, в это время, с этими людьми.

*«Закон круга».* Все, кто собрался в круг для обсуждения, равны между собой. Каждый из них имеет право быть выслушанным. Каждый обязан выслушать остальных.

*«Закон ноль-ноль».* Все что предполагалось, должно быть начато и закончено вовремя.

*Закон «зеленого друга».* Природу нужно беречь.

*«Закон поднятой руки».* Человек, поднявший руку, требует тишины и внимания. Его нужно выслушать. Нужно заранее сформулировать свою мысль.

Оперативное руководство осуществляет «Советом директоров», куда входят вожатые с опытом работы.

Вожатые с опытом работы в данном лагере становятся «сталкерами». «Сталкер» является координатором и представителем своей пятерки «слайдеров» – вожатых без опыта работы в детских оздоровительных лагерях.

Обязанности «сталкера»:

- 1) организовывать участие пятерки «слайдеров» в выполнении плана работы на смену;
- 2) своевременно и точно информировать свою пятерку о предстоящей деятельности (иметь список телефонов и другие сведения о пятерке);
- 3) организовывать регулярные сборы пятерки по организационным вопросам;
- 4) организовывать чередование творческих (ЧТП) и разовых поручений в пятерке;
- 5) равномерно распределять работу между участниками пятерки.

На общем сборе в конце каждого дня оценивается деятельность пятерки «слайдеров»

и подводятся итоги работы пятерки по следующим критериям:

- интерес вожатых в работе пятерки (высокий, средний низкий);
- равномерность в распределении обязанностей внутри пятерки;
- удовлетворенность детей итогами работы.

В случае нетрудоспособности «сталкера» вожатский коллектив имеет право назначить своего представителя, чтобы дать необходимое и выполнимое поручение любому из «слайдеров» своей пятерки.

Если внутри пятерки происходит конфликт, то по требованию одного из участников конфликта может быть назначен разбор при участии двух и более членов пятерки и «сталкера».

«Сталкер» имеет право:

- отстранить от участия в определенном деле любого из пятерки, в случае нарушения законов детского оздоровительного лагеря;
- обратиться за советом, помощью или поддержкой к любому из вожатых;
- являться представителем своей пятерки на совете директоров.

«Сталкер» отвечает за свои действия перед пятеркой и «Советом директоров». Решение «сталкера» может быть отменено только им самим или после переизбрания.

Высшим законодательным органом детского оздоровительного лагеря «Синяя птица» является «Совет командиров», состоящий из наиболее опытных и ответственных ребят из отрядов.

Возглавляет «Совет командиров» ведущий командир, который является координатором работы «слайдеров».

Ведущий командир обязан:

- 1) выяснить у «Совета директоров» план работы отряда на смену;
- 2) проконсультироваться с кем-либо из

«сталкеров» о своей работе;

3) перед каждым «Советом командиров» выяснять у всех заинтересованных лиц вопросы для составления повестки дня;

4) проводить «Совет директоров» по составленной повестке дня, четко фиксировать все решения;

5) организовать выпуск оперативного «Информбюллетеня» по решениям «Совета командиров»;

6) контролировать выполнение решений «Совета командиров» пятерками;

7) начинать каждый очередной «Совет командиров» с отчета по выполнению решения прошлого;

8) в случае изменения ситуации корректировать решения «Совета командиров» лично или через проведение внеочередного сбора (в наиболее важных случаях);

9) следить за периодичностью и посещаемостью «Совета командиров», за соблюдением прав присутствующих;

10) равномерно распределять между пятерками разовые поручения (оформление помещений, выпуск объявлений и т. д.);

11) поддерживать авторитет должности «ведущего командира»;

12) спланировать и провести очередной сбор «Совета командиров».

Ведущий командир отвечает за свои действия перед «Советом командиров» и «Советом директоров».

Таким образом, самоуправление в детском оздоровительном лагере – это динамичная, демократическая система, создаваемая силами детей в сотрудничестве с взрослыми, которая способствует самоорганизации коллектива и каждого его члена, обеспечивает взаимопонимание, доверие, ответственное отношение к делу и обладает высоким воспитательным потенциалом.

#### Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p> (дата обращения: 08.12.2015).
2. Золотарёва А. В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности. – Ярославль: Академия формирования, 2004. – 304 с.
3. Никульников А. Н. Формирование гуманной личности детей-спортсменов в пространстве детского оздоровительно-спортивного центра // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 126–130.
4. Развитие самоуправления в отряде и лагере [Электронный ресурс]. – URL: <http://summercamp.ru/index.php?title=> (дата обращения: 10.11.2015).
5. Самоуправление в лагере. Методические рекомендации старшим и отрядным вожатым пионерских лагерей / сост. Н. М. Костина, О. В. Малова, Э. А. Мальцева. – Устинов, 1986. – 61 с.
6. Толковый словарь русского языка



- Д. Н. Ушакова [Электронный ресурс]. – URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov> (дата обращения: 09.12.2015).
7. Bialeschki M. D., Henderson K. A., James P. A. Camp experiences and developmental outcomes for youth // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. – Arkansas, 2007. – P. 769–788.
8. Kristen M. C., Evangeline E. Play and Learning in Summer Camps for Children with Special Needs. – Illinois, 2011. – 123 p.

Поступила в редакцию 03.12.2015

**Nikulnikov Anton Nikolaevich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department Pedagogy and Methodology of Primary Education Novosibirsk State Pedagogical University, a.nik@ngs.ru, Novosibirsk*

## AN EFFICIENT SYSTEM OF GOVERNMENT IN THE CONDITIONS CHILDREN'S HEALTH CAMP

**Abstract.** The article deals with the formation of an effective system of self-government in terms of the Camp. The content of such concepts as “self-government”, “children’s self-government”. Representing the function of children’s self-government in terms of the Camp. The paper presents the structure and mechanisms of the government in the children’s camp “Blue Bird”. Reveals the laws of the Camp, game titles heads of government such as the children’s “stalker” and “slider”, the rights and obligations of the master commander, his responsibility to the “commanders of the Council”.

**Keywords:** government, children’s self-government, “stalker”, “slider”, “Council of commanders”.

### References

1. Bol'shoj entsiklopedicheskij slovar' [Great encyclopedic dictionary] [online]. Available at: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p> (Accessed 8 December 2015) (in Russ.).
2. Zolotareva, V. A., 2004. Dopolnitel'noje obrazovanie detej: Teorija i metodika sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti [Additional education of children: Theory and methods of socio-pedagogical work]. Yaroslavl: Academy of formation, 304 p. (in Russ.).
3. Nikulnikov, A. N., 2015. Formirovanije gumannoj lichnosti detej-sportsmenov v prostranstve detskogo ozdorovitel'no-sportivnogo tsentra [Development of humane personality of children-athletes in the space of children's health-sports centre]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 1, pp. 126–130 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Razvitije samoupravlenija v otr'ade i lagere [The development of self-government in the unit and camp] [online]. Available at: <http://summercamp.EN/index.php?title=> (Accessed 10 November 2015).
5. Kostina N. M., Malova O. V., Mal'tseva E. A., eds., 1992. Samoupravlenije v lagere: metodicheskije rekomendatsii starshyim i otr'adnyim vozhatym pionerskih lagerej [Self-government in the camp: guidelines senior squadron leader and pioneer camps]. Ustinov, 61 p. (in Russ.).
6. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka D. N. Ushakova [Explanatory dictionary of the Russian language D. N. Ushakov] [online]. Available at: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov> (Accessed 9 December 2015) (in Russ.).
7. Bialeschki, M. D., Henderson, K. A., James, P. A., 2007. Camp experiences and developmental outcomes for youth. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. Arkansas, pp. 769–788.
8. Kristen, M. C., Evangeline, E., 2011. Play and Learning in Summer Camps for Children with Special Needs. Illinois, 123 p.

Submitted 03.12.2015



**Жаксылыков Руслан Фатихович**

*Кандидат педагогических наук, Главнокомандующий Национальной гвардией Республики Казахстан, vno.pvvu@mail.ru, Республика Казахстан, Астана*

**Мухамедина Эльвира Жумабековна**

*Преподаватель кафедры военной педагогики и психологии, Военный институт Национальной гвардии Республики Казахстан, vno.pvvu@mail.ru, Республика Казахстан, Петропавловск*

## **ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены особенности становления системы профессиональной подготовки военных преподавателей в условиях глобализации и интеграции в мировое образовательное пространство. Главной целью профессионального образования является приведение содержания и качества подготовки офицеров в соответствие с требованиями времени, обеспечение гарантированного и устойчивого комплектования Национальной гвардии Республики Казахстан квалифицированными военными кадрами.

Меняются взгляды на место и роль образованного, мобильного и компетентного военного преподавателя, подготовленного к жизнедеятельности в условиях нестабильности, изменчивости окружающей обстановки. Решающими факторами в достижении успешности образовательной деятельности военных учебных заведений, в подготовке высококвалифицированных офицеров для Вооруженных Сил, других войск и воинских формирований Республики Казахстан являются системность и качество педагогической подготовки преподавателей военных вузов. Фундаментом успешной педагогической деятельности является основательная педагогическая подготовка, педагогическая компетенция, педагогическая культура и мастерство, знания теории и методики профессиональной педагогики.

*Ключевые слова:* система профессиональной подготовки, военный преподаватель, Национальная гвардия Республики Казахстан, содержание и качество профессиональной подготовки.

Современный этап развития высшего военного образования, становление системы послевузовской подготовки военных кадров характеризуется стремительно разворачивающимися научно-инновационными процессами. Условием конкурентоспособности Казахстана в условиях интеграции и глобализации, наряду с военно-силовой мощью государства, становится качество научно-педагогической подготовки офицеров, охраняющих безопасность нашей республики.

В этой связи изменяется взгляд на место и роль образованного, мобильного и компетентного военного преподавателя, подготовленного к жизнедеятельности в условиях нестабильности, изменчивости окружающей обстановки.

Система высшего образования, в частности военного, находится в процессе непростого поиска путей выхода из переходного состояния, возникновения условий для интеграции в мировое образовательное пространство. В стратегическом плане на будущее в военном образовании предпола-

гается переход на новые гуманистические парадигмы, а также самообеспечение страны кадровым потенциалом нового качества, обладающим самостоятельным, творческим мышлением [5].

К сожалению, мы не можем сказать, что процесс преобразования военного образования проходит гладко, однако данный процесс носит, несомненно, положительную динамику. Изменения, происходящие в воспитательно-образовательной системе военно-учебных заведений, применительно к потребностям современного общества имеют свои особенности. По мнению исследователя А. А. Корабельникова, система военного образования является частью общей системы образования, но вместе с тем имеет свою предысторию и специфическую логику развития [5].

На сегодняшний день в системе высшего образования Республики Казахстан в целом и военного образования в частности идет конструктивная трансформация, сущность и направленность которой определяются

необходимостью интеграции в мировую образовательную систему. Данный процесс находит свое отражение в организации и реализации новейших позиций.

В своих работах мы ранее отмечали, что на сегодняшний день центром внимания является личность военнослужащего и формирование совершенно нового отношения к ней – не как к объекту, а как к субъекту. Поэтому военным вузам предстоит выполнение сложной задачи по выявлению потенциала армии, сохранению традиций и воспитанию поколения военных специалистов, ориентированных на личностный рост и профессиональное развитие [4].

Особое место в таком реформировании занимает высшее и послевузовское военное профессиональное образование. Главная цель его состоит в том, чтобы привести содержание и качество подготовки офицеров в соответствие с требованиями времени, обеспечить гарантированное и устойчивое комплектование Национальной гвардии Республики Казахстан квалифицированными военными кадрами. Система военного образования должна стать достаточно гибкой и эффективной, отвечать не только потребностям и задачам войск правопорядка, но и реальным экономическим возможностям государства.

В соответствии с развитием современной модели образования, требующей развития системы непрерывного образования, на базе Национального университета обороны Министерства обороны Республики Казахстан была открыта докторантура. В соответствии с Государственным общеобразовательным стандартом образования Республики Казахстан, предшествующий минимальный уровень образования лиц, желающих освоить образовательные программы докторантуры, – магистратура, адъюнктура (аспирантура), высшее военное (академическое) образование. Порядок приема граждан в докторантуру устанавливается в соответствии с типовыми правилами приема.

С выходом нового закона «О науке» в докторантурах будет осуществляться подготовка и защита диссертаций на соискание ученой степени докторов философии (PhD), докторов по профилю, и их присуждение лицам, освоившим профессиональные образовательные программы докторантуры по

соответствующим специальностям и защитившим диссертацию [3].

Система подготовки офицерских кадров в Национальной гвардии, включающая уровни военного образования «тактический – оперативно-тактический – оперативно-стратегический», органично и логично вписывается и успешно адаптируется и не противоречит требованиям Болонской системы, выраженной в триаде «бакалавриат – магистратура – докторантура». Она, как и в целом казахстанское военное образование, проходит период глубоких преобразований и вступает в период, когда видятся звенья законченной цепи образования офицеров, отвечающей мировой тенденции ее непрерывности – образование через всю жизнь. Этим же целям служит и система курсовой подготовки и повышения квалификации офицеров Национальной гвардии.

Структура образовательной программы докторантуры содержит два равнозначных компонента: учебный и научный. При этом объем учебной работы определяется перечнем изучаемых дисциплин. Научный компонент формируется из научно-исследовательской работы слушателя, научных публикаций и написания диссертации.

Что же касается содержания послевузовского образования и охвата в этой системе всех представителей офицерского состава, то даже при беглом анализе очевидно, что в магистратуру и докторантуру поступают единицы из многих сотен, представляющих современный офицерский корпус. Остальные офицеры, как известно, уровень своей квалификации повышают в системе непрерывной профессиональной подготовки офицеров [2].

Актуальность этой проблемы обретает особую значимость на фоне нарастания сложности профессиональных задач, решаемых военнослужащими Национальной гвардии по защите конституционных прав и свобод граждан, предотвращению терроризма, охране особо важных объектов и объектов пенитенциарной системы. Решение этих задач связано с подготовкой военных профессионалов, образованных и разносторонне развитых людей, способных креативно мыслить и действовать, самостоятельно принимать решения, умело работать с людьми, гордящихся службой в Национальной

гвардии, стремящихся к преумножению ее славных служебно-боевых традиций.

В связи с этим приоритетными задачами военного образования по решению проблем подготовки офицеров Национальной гвардии являются: разработка перспективных направлений подготовки и повышения квалификации военных преподавателей, обобщение и распространение передового и новаторского педагогического опыта между военными вузами; выявление всего ценного и адаптация к современным реалиям; анализ и обобщение опыта в системе военного образования за рубежом; повышение научной квалификации профессорско-преподавательского и командного состава, совершенствование научной работы и ее стимулирование.

Исследуя проблемы подготовки кадров для Национальной гвардии, выделим еще одну актуальную для ведомственного образования Национальной гвардии проблему – подготовка педагогических и научных кадров, преподавателей для Военного института Национальной гвардии. В этой связи обратимся к работе А. В. Ведерниковой «Развитие профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования». Автор отмечает: «Модернизация педагогического образования предопределила существенные изменения в профессиональной подготовке педагогов. В связи с этим актуальным является становление будущего педагога как субъекта профессионально-педагогического образования и его профессионально-личностное развитие» [1, с. 75].

В данной статье автор раскрывает основные средства, способы и условия профессионально-личностного развития педагога. Профессионально-личностное развитие педагога понимается нами как непрерывный процесс и результат сознательного, качественного изменения себя как субъекта профессионально-педагогической деятельности и становления профессионально-личностного потенциала.

Профессионально-личностный потенциал – это перспектива личности в овладении средствами проявления своей индивидуальности в профессии и через профессию [1].

Вышесказанное актуально для становления системы профессиональной подготовки

военных педагогов.

Анализ образовательной деятельности ряда военно-учебных заведений России и Казахстана позволяет нам выделить некоторые пути совершенствования педагогической подготовки преподавательского состава: военно-профессиональное и педагогическое совершенствование; повышение научной квалификации и уровня информационной подготовки; формирование духовно-патриотических ценностей.

Профессиональная подготовка преподавателей военного учебного заведения проводится в целях дальнейшего совершенствования профессионально-педагогической подготовки, повышения их теоретического уровня, военно-технических и специальных знаний, педагогических и методических навыков, усиления влияния личной подготовки на эффективность и качество учебного процесса.

В частности, в Военном институте Национальной гвардии Республики Казахстан план профессиональной подготовки преподавателей военного учебного заведения разрабатывается на учебный год. Он включает общие и по предметам обучения методические указания, расчет учебного времени по предметам подготовки и месяцам.

Занятия по профессиональной подготовке организуются и проводятся в масштабе военного института, кафедры, факультета (учебного подразделения) под руководством непосредственных начальников.

В целях повышения профессионального и методического мастерства каждому преподавателю определяется индивидуальное задание по разработке методических материалов, научных рефератов по вопросам службы и тактики, боевого применения вооружения и техники, внедрению перспективных форм и методов обучения.

Ведущая роль в педагогическом формировании преподавателя и достижении им высокого уровня педагогического мастерства принадлежит его методической подготовке.

Для деятельности преподавательского состава характерна широта диапазона творческой работы. Преподаватель обучает и воспитывает курсантов, ведет научные исследования и методическую работу. Следовательно, для качественного исполнения своих служебных обязанностей преподава-

тельно необходимы широкий кругозор, глубина знания предмета и разносторонний опыт практической работы.

Одной из важных задач повышения квалификации преподавателей является совершенствование педагогического мастерства преподавательского состава и офицеров учебных подразделений. Владея педагогическим мастерством, преподаватель способен сохранять, приумножать и передавать обучаемым специализированные знания, организовывать творческий поиск и развивать активное аналитическое мышление [3; 4; 9; 10].

Следует отметить, что «проверка и оценка знаний, умений и навыков, военно-профессиональных позиций, психологических особенностей и морально-боевых качеств является важной составляющей процесса обучения будущих офицеров. Она позволяет установить уровень подготовленности офицеров к выполнению функциональных обязанностей, оценить навыки в освоении техники и вооружения, своевременно оказать моральную и методическую помощь, устранить имеющиеся недостатки» [3, с. 85].

Сегодня перед военными преподавателями стоят новые задачи, и добиться их выполнения способен лишь преподаватель, имеющий не только теоретические знания по преподаваемому предмету, но и использующий на практике психолого-педагогические закономерности их усвоения.

Надо отметить, что у большинства преподавателей образование второй половины прошлого века, и за период службы в войсках они были далеки от системы непрерывного образования, да и повышение квалификации проходили эпизодично. В педагогической практике ими воспроизводится модель репродуктивно-сообщающего обучения, в основе которого лежит сообщение курсан-

там готового «знания», в форме просвещения, вне организации деятельности, его производящей. Указанные обстоятельства, с негативной установкой к овладению теорией обучения, отрицательно влияют на процесс профессиональной подготовки преподавателя и качество преподавания. В преодолении такого положения дел призвана сыграть свою роль система повышения квалификации преподавателей [6]. Однако нельзя констатировать, что на сегодняшний день она успешно реализует эту задачу.

Одной из причин такой ситуации является сложившаяся система повышения квалификации преподавателей, которая не дает наиболее важной подготовки в области возрастной психологии, педагогики, дидактики, теории воспитания, адаптации курсантов, в решении задач коммуникации, социальных взаимодействий в группе и с группой, не знакомит с современными активными методами.

Таким образом, проблема подготовки преподавателей высших военных учебных заведений относится к числу наиболее актуальных в системе военного образования страны.

Системность и качество педагогической подготовки преподавателей военных вузов являются одними из решающих факторов в достижении успешности образовательной деятельности военных учебных заведений, в подготовке высококвалифицированных офицеров для Вооруженных Сил, других войск и воинских формирований Республики Казахстан.

Фундаментом успешной педагогической деятельности является основательная педагогическая подготовка, педагогическая компетенция, педагогическая культура и мастерство, знания теории и методики профессиональной педагогики.

#### Библиографический список

1. Ведерникова Л. В. Развитие профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 75–78.
2. Жаксылыков Р. Ф. Особенности организации повышения квалификации офицеров Национальной гвардии Республики Казахстан // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 16. – С. 226–229.
3. Жаксылыков Р. Ф. Педагогические условия подготовки офицерских кадров для Национальной гвардии // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 81–85.
4. Жаксылыков Р. Ф. Роль и место военного образования и военной науки в строительстве вооруженных сил государства // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 108–111.
5. Корабельников А. А. Еще один взгляд на систему подготовки военных специалистов // Во-

енная мысль. – 2004. – № 6. – С. 4.

6. О науке [Электронный ресурс]: Закон Республики Казахстан. – Астана, Акорда, 18 февраля 2011 года, № 408-IV ЗРК. – URL: <http://nao.kz/blogs/view/2/104> (дата обращения: 15.12.2015).

7. Скибицкий Э. Г., Ахметова Э. Ж. Теория и практика педагогической подготовки преподавателей высших военных учебных заведений. – Новосибирск: САФБД, 2012. – 227 с.

8. Стамбеков Т. М. Проектирование профессиональных стандартов для системы военно-профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. – Алматы, 2006. – 173 с.

9. Argyle M., Furnham F., Graham J. A. Social situations: Cambridge University press., 1981. – 168 p.

10. Harre R. Social being. – Oxford: Bleckwell, 1979. – 438 p.

Поступила в редакцию 21.12.2015

### **Zhaksylykov Ruslan Fatihovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Commander-in-chief of the National guard of the Republic of Kazakhstan, vno.pvvu@mail.ru, Republic of Kazakhstan, Astana*

### **Mukhamedina Elvira Zhumabekovna**

*Teacher of the Pedagogy and Psychology Department of the Military Institute of the National Guard of the Republic of Kazakhstan, vno.pvvu@mail.ru, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk*

## **PECULIARITIES OF DEVELOPING A MODERN SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING FOR THE MILITARY TEACHING STAFF**

*Abstract.* The article deals with the peculiarities of forming the professional training system for the military teaching staff under conditions of globalization and integration into the world education sphere. The main goal of professional training is matching the contents and quality of officer training with the requirements of the time, ensuring guaranteed and steady staffing of the National Guard of the Republic of Kazakhstan.

Views on the role and place of a well-educated, mobile and competent military instructor, who is ready for life and service in conditions of instability and altering situations, are changing. The key factors in achieving success for military institutions of higher education, as well as in training highly-competent officers for Armed Forces, other troops and military formations of the Republic of Kazakhstan are systemacy and quality of training the teaching staff for military institutions of higher education. The basis for successful pedagogical activities lies in substantial pedagogical preparation, pedagogical competence, pedagogical culture and skill, the knowledge of the theory and methods of professional pedagogy.

*Keywords:* professional training system; military instructor; National Guard of the Republic of Kazakhstan, contents and quality of professional training.

### **References**

1. Vedernikova, L. V., 2015. Razvitije professionalno-lichnostnogo potentsiala budushogo pedagoga v usloviyah modernizatsiji pedagogicheskogo obrazovaniya [Development of Professional and Personal Potential of a Prospective Teacher under Conditions of Teacher Training Modernization]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 75–78. (in Russ., abstr. in Eng.).

2. Zhaksylykov, R. F., 2015. Osobennosti organizatsiji povyisheniya kvalifikatsiji ofitserov Natsionalnoj gvardiji Respubliki Kazakhstan [Peculiarities of Organizing Professional Development of Officers of the National Guard of the Republic of Kazakhstan]. *Teorija i praktika obshestvennogo razvitiya* [Theory and Practice of Social Development], 16, pp. 226–229 (in Russ.).

3. Zhaksylykov, R. F., 2015. Pedagogicheskie usloviya podgotovki ofitserских кадров dlja Natsionalnoj gvardiji [Pedagogical Preconditions of Officer Training for the National Guard]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 4, pp. 81–85 (in Russ., abstr. in Eng.).

4. Zhaksylykov, R. F., 2012. Rol i mesto voennogo obrazovaniya i voennoj nauki v stroitel'stve vooruzhennykh sil gosudarstva [The Role and Place of Military Education and Military Science in Forming State Armed Forces]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 4, pp. 108–111 (in Russ., abstr. in Eng.).

5. Korabelnikov, A. A., 2004. Jeshjo odin vzgljad na sistemu podgotovki voennykh spetsialistov [Another Viewpoint on the System of Military Specialist

Training]. Vojennaja myisl [The Military Thought], 6, pp. 4 (in Russ.).

6. O nauke [On science]. Law of the Republic of Kazakhstan. Astana, Akorda, February 18 2011. No 408-IV ZRK [online]. Available at: <http://nao.kz/blogs/view/2/104> (Accessed 12.15.2015) (in Russ.).

7. Skibickij, E. G., Akhmetova, E. Zh., 2012. Teorija i praktika pedaogicheskoj podgotovki prepodavatelej vyschih uchebnyh zavedenij [Theory and practice of pedagogical training of teachers of higher military educational institutions]. Novosibirsk:

SAFB, 227 p. (in Russ.).

8. Stambekov, T. M., 2006. Projektirovanije professionalnyh standartov dlja sistemyi vojenno-professionalnoj podgotovki [Designing Professional Standards for the System of Military Professional Training]. Dr. Sci. (Pedag.). Almaty, 173 p. (in Russ.)

9. Argyle, M., Furnham, F., Graham, J. A., 1981. Social Situations. Cambridge: Cambridge University press, 168 p.

10. Harre, R., 1979. Social Being. Oxford: Blackwell, 438 p.

*Submitted 21.12.2015*



**Макарова Юлия Александровна**

*Старший преподаватель, соискатель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет, Julimakarova@rambler.ru, Новосибирск*

## **МЕТОДИКА КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

**Аннотация.** Рассматривается методика креативного письма с использованием создания студентами поэтических произведений на иностранном (немецком) языке. Эксперимент по применению техники создания креативного письма, включающей два этапа: репродуктивно-продуктивный и продуктивный, был построен по принципу «от простого к сложному». В статье описан эксперимент с использованием различных поэтических форм: эльфхен, хайку, танка, акростих, «восковые стихотворения»; даются методические указания по применению данной техники, приводятся конкретные примеры работ студентов, подводятся итоги и анализируются результаты эксперимента.

**Ключевые слова:** креативное письмо, техники креативного письма, поэзия, творческие способности, методика обучения иностранному языку.

Многие считают, что создание стихов – привилегия поэтов, не говоря уже о «стихотворчестве» на иностранном языке. К сожалению, подобной позиции придерживаются и некоторые преподаватели иностранного языка, на что указывает J. Wolfrum в своем исследовании, посвященном креативному письму [6].

Мы разделяем точку зрения B. Hinrichs, полагая, что литература, а в особенности поэзия, оказывает большое влияние на формирование личности учащегося [2]. Сочинение стихов способствует развитию оригинальности и образности мышления, а также творческого воображения, следовательно, не использовать развивающий потенциал поэзии при обучении иноязычному письму было бы неразумно.

Нами был проведен эксперимент по применению техники «Креативное письмо с использованием различных поэтических форм» на занятиях по немецкому языку. В эксперименте приняли участие три группы студентов, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика» на третьем и четвертом курсах факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета – в общей сложности 24 человека. Считаем важным подчеркнуть, что для всех указанных выше групп немецкий является вторым иностранным языком, который изучается второй год (третий курс) и, соответственно, третий год (четвертый курс). Уровень владения немецким языком соответствует A2-B2 согласно Европейской системе уровней владения иностранным языком.

В ходе беседы, проведенной со студен-

тами до эксперимента, было выявлено, что у многих из них нет желания писать на родном языке. Когда же речь заходит о письме на иностранном языке, то число «нежелающих» стремительно растет. Практически все студенты ответили на вопрос «Считаете ли вы, что способны создавать поэтические произведения на иностранном языке?» отрицательно. Лишь одна студентка, владеющая немецким языком на достаточно высоком уровне, предположила, что такая способность у нее имеется.

Данный эксперимент преследовал следующие цели:

- 1) повышение мотивации (посредством повышения интереса к учебному процессу);
- 2) развитие творческих способностей студентов;
- 3) повышение уровня выразительности и оригинальности иноязычной письменной речи студентов;
- 4) самовыражение, раскрытие личности студентов.

Весь эксперимент можно условно разделить на два этапа: *репродуктивно-продуктивный* и *продуктивный*. Подчеркнем, что применение данной техники было построено по принципу «от простого к сложному». В ходе эксперимента нами применялись такие поэтические формы, как эльфхен, хайку, танка, акростих, «восковые стихотворения» (нем. «Wachsgedichte»).

Мы полагаем, что на *репродуктивно-продуктивном* этапе работы с поэтическими формами необходимо использовать *образец*, т. е. лишь одна информация о структу-



ре стиха не даст представления о продукте, который должен получиться в итоге. Классическим примером работы на данном этапе можно считать создание «параллельных стихотворений» (нем. «Parallelgedichte»). Суть данной техники состоит в том, что на основе уже существующего, часто известного стихотворения создается новый текст, при этом сохраняется ритмический рисунок оригинала, количество строк [4]. Существуют некие «обязательные» элементы, которые должны быть включены в новый продукт, однако у него появляется новое содержание, новый смысл.

При первом применении данной техники не рекомендуется выбирать в качестве образца стихи с рифмой, т. к. это может стать слишком сложной задачей для обучающихся [5]. Так, на основе стихотворения G. Kunert «Auf der Schwelle des Hauses», не имеющего рифмы, студенты создали свои собственные продукты (обязательные элементы, которые нужно интегрировать в свой продукт, подчёркнуты):

*Im Himmel*

Im Flugzeug sitzen.

Nichts sehen als Wolken.

Nichts hören als Motor.

Nichts fühlen als Bewunderung.

Und nur einen Gedanken haben:

Das ist alles, was ich brauche.

Однако в нашей экспериментальной группе были студенты, которые способны создавать и стихотворения с рифмой. Так, на основе стихотворения R. Fröhlich «Sieben Seelen» («Семь душ»), раскрывающем противоречивую сущность человека, одна из студенток создала свое собственное:

*Sieben Seelen*

Ich will euch erzählen

von meinen sieben Seelen.

Die erste ist sorgfältig,  
die zweite ist gleichgültig,  
die dritte ist allwissend,  
die vierte ist unkundig,  
die fünfte ist voll Hoffnung,  
die sechste ist voll Kraft,  
die siebte ist skeptisch,  
die niemandem glaubt.

Meine sieben Seelen

sind so verschieden

wie Dunkelheit und Licht.

Und doch ergeben sie zusammen:  
mich.

Мы видим, что в данном варианте сохранен ритм, присутствует рифма, что является, на наш взгляд, достаточно сложной задачей. И, наконец, самое главное: это очень личное стихотворение, рассказывающее многое об авторе. Этим, на наш взгляд, и ценна данная техника: она помогает раскрыться личности. Ведь главная тема стихотворения-образца – это индивидуальные черты, присущие каждому конкретному человеку. На основе полученных продуктов были созданы интеллект-карты Mind map, а затем написаны тексты под заголовком «Ich» («Я»). Таким образом, стихи могут и не быть самоцелью, конечным продуктом, на их основе можно писать рассказы, сказки, диалоги и т. д.

«Восковые стихотворения» можно обозначить как самую простую поэтическую форму. Укажем на то, что данная поэтическая форма, к которой достаточно часто прибегают современные немецкие поэты (E. Alexander, R. Ausländer, E. Erb и т. д.), практически не известна современной русской поэзии. Существуют определенные правила создания «восковых стихотворений». Обычно данные стихотворения состоят из пяти строк. На первой строке пишется любое существительное. На второй строке первое существительное дополняет второе существительное, поясняющее, уточняющее первое (например, это может быть место, где находится данный объект). На третьей строке к первому существительному добавляется определение (прилагательное или причастие). На четвертой – с помощью союза «и» присоединяется новое существительное, которое имеет ассоциативную связь с данными словосочетаниями (обозначает сходство или различие, может быть им противопоставлено). Пятая строка, состоящая из какого-либо слова или фразы, представляет собой яркую «точку», окончание стиха, своеобразный итог всего поэтического произведения. Ниже приводится «восковое стихотворение», созданное студенткой экспериментальной группы:

*Meer*

Meer im Spätherbst

Ruhiges Meer im Spätherbst

Ruhiges Meer im Spätherbst und keine Leute  
Einsamkeit.

Во время эксперимента мы наблюдали отступления от правил создания «восковых стихотворений», но не препятствовали этому процессу, чтобы не нарушить атмосферу творчества:

Wo?  
Wo bist du?  
Wo bist du, Freund?  
Wo bist du, Freund oder Feind?  
Wo bist du, Freund oder Feind? Ich weiß nicht.  
Wo bist du, Freund oder Feind? Ich weiß nicht,  
warum ich dich  
lieb habe.

На *продуктивном этапе* студенты способны не ориентироваться на образец. На данном этапе мы применяли в частности стихотворную форму *акrostих*.

Акrostих представляет собой стихотворение, в котором первые буквы каждой строки составляют слово, словосочетание или предложение. В нашем случае нужно было написать вертикально имя человека, который играет огромную роль в жизни пишущего (это мог быть родственник, друг, возлюбленный). Каждая строка характеризует данного человека, являясь своеобразным «штрихом» к его портрету. До создания стихотворения мы рекомендовали студентам составить ассоциогамму (Cluster-карту), ядром которой должен быть человек, которому посвящается акrostих. Ниже следует пример акrostиха студентки экспериментальной группы:

*Elwira*  
Eifrig ist sie, weise und schlau.  
Leckeres Essen steht immer auf dem Tisch.  
Wählerisch ist sie wie jede Frau:  
Ihre Lieblingsspeise ist natürlich Bratfisch.  
Rat bekomme ich von ihr, wenn ich brauch,  
Aber unsere Freundschaft ist auch heute sehr frisch.

Очень популярна в германской методике обучения иноязычному креативному письму поэтическая форма «эльфхен», представляющая собой короткое стихотворение из 11 слов. Первая строка состоит из одного слова, обозначающего какой-либо цвет или форму. Вторая строка – два слова (объект, имеющий этот цвет/эту форму), третья строка – три

слова (место, где находится данный объект), четвертая строка – четыре слова (развитие мысли), пятая строка – одно слово (это может быть слово-ассоциация, «завершение» стихотворения). При этом создается ощущение определенного ритмического рисунка (рис.1).

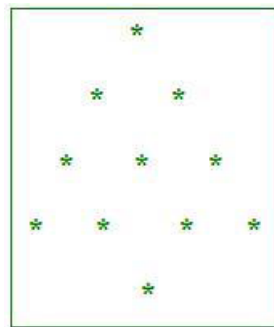


Рис. 1. Ритмический рисунок «эльфхен»

Ниже приводятся стихотворения «эльфхен», созданные студентами из экспериментальной группы, обучающимися на третьем курсе:

Gelb	Rosa
die Sonne	der Flamingo
an dem Himmel	im städtischen Zoo
scheint immer ohne Grund	einsam im großen Käfig
sorgenfrei.	auffallend.

Кроме того, на продуктивном этапе мы использовали такие формы стихосложения, характерные для японской поэзии, как *хайку* и *танка*.

*Хайку* – старинная японская поэтическая форма, традиция которой сохраняется в Японии уже свыше тысячи лет. Хайку состоит из трех строк, первая строка содержит пять слогов, вторая – семь, третья – пять. При создании хайку особое значение придается красоте и эстетике звучания. Мастерство создающего хайку состоит в том, чтобы передать момент, те чувства, ощущения, которые он вызывает, «сфотографировать» его. Часто хайку посвящены природным явлениям, человеческим чувствам, размышлениям о сути вещей. Мы не ограничивали студентов тематически, однако анализ поэтических продуктов показал, что именно тема «Природа» была использована чаще всего. Ниже следует в качестве примеров хайку двух студенток экспериментальной группы:

Wie traurig du bist, Mit bunten Farben  
lebloser Sand! Und das kommt bald der Frühling  
Meer zu uns  
ändert sich immer... und bringt das Leben.

Танка – еще одна старинная японская поэтическая форма, созданная около 1300 лет назад. Данное произведение, написанное белым стихом, состоит из тридцати одного слога на пяти строках (первая строка – пять слогов, вторая – семь, третья – пять, четвертая и пятая строки – по семь слогов). На последнем из занятий, посвященных технике «Креативное письмо с использованием различных поэтических форм», мы предложили студентам написать танка на тему «Креативное письмо». Каждое стихотворение, созданное студентами, отражало их отношение к данному занятию, передавало разную палитру эмоций – от отчаяния в момент отсутствия вдохновения до радости и удовольствия от процесса создания поэтического произведения. Приведем два примера:

<i>Kreatives Schreiben</i>	<i>Kreatives Schreiben</i>
Muse, sprich mit mir,	Die Frage ist so:
ich will jetzt etwas	Wie mache ich das
schaffen,	Schreiben
sehr Wunderbares.	so spannend und leicht,
Suche nach deiner Wohltat.	dass ich über alles mit
Hör zu, ich weiß, du	mir selbst ganz zufrieden
hörst mich...	bin?

Уточним, что тематических ограничений при применении техники «Креативное письмо с использованием различных поэтических форм» не существует: студенты сами вольны выбрать тему, которая представляет для них интерес.

Необходимо указать на то, что процесс создания поэтического произведения на иностранном языке может происходить только в атмосфере творческой свободы. Е. В. Житкова подчеркивает: «Эксперименты с языковыми формами, открытие для себя нового в языке, ощущение его стройности и ритма, наслаждение красотой его звучания, юмором – все это должно быть не просто разрешено и признано. Этому преподаватель должен способствовать, если он хочет добиться от обучающихся творческого самовыражения в письменной форме» [1, с. 103]. Важнейшей целью креативного письма, по словам исследователя, является порождение

и поддержание радости в процессе письма [1]. Если на занятии присутствует страх, то атмосфера будет абсолютно бесперспективной для креативного письма.

Мы полагаем, что все продукты, созданные с помощью техники «Креативное письмо с использованием различных поэтических форм на уроке иностранного языка», не должны подвергаться оценке. Как известно, боязнь критики, низкой оценки способна свести на нет творческое самовыражение. Таким образом, фаза презентации поэтических произведений должна происходить в доброжелательной атмосфере. Следует заранее договориться со студентами о недопустимости критических замечаний, которые могут блокировать процесс творчества в письменной форме.

Обозначим выводы, к которым мы пришли в процессе применения техники «Креативное письмо с использованием различных поэтических форм».

1. Несомненным преимуществом применения данной техники является повышение мотивации при обучении иноязычному письму. Важно то, что студенты как авторы поэтического продукта осознают, что сами являются субъектами учебного процесса; их эмоции, переживания и идеи находятся в центре внимания. Как подчеркивает U. Kästner, на основе данного положительного опыта обучающиеся развивают иноязычную компетенцию, а также уверенность в своих силах, осознавая, что способны писать [3]. Следствием является позитивное отношение к процессу иноязычного письма, а также ко всему учебному процессу.

2. Использование образцов различных стихотворных форм делает возможным создание стихов на иностранном языке даже для студентов с уровнем владения языком A2 (согласно Европейской системе уровней владения иностранным языком). Примерами таких стихотворных форм, в результате которых возникают небольшие поэтические произведения, могут служить эльфхен, хайку, «восковые стихотворения». Студенты с уровнем языка B2 могут создавать и более сложные и объемные поэтические произведения, соединяя несколько эльфхен и хайку воедино или же выбирая другие поэтические формы.

3. Креативное письмо для создания поэтических произведений с опорой на разные поэтические формы может быть использо-

вано и в области перевода, если оригиналы (произведения-источники) подбираются на родном языке. Таким образом, данную технику можно применять и для развития переводческих компетенций.

После эксперимента нами было проведено анкетирование с целью выявления отношения студентов к применению техники «Креативное письмо с использованием различных поэтических форм» на уроке иностранного языка. Абсолютно реализуемой задачей создание стихов на иностранном языке считают 73 % респондентов. На необходимость применения данной техники на занятиях по иностранному языку указывают 100 % респондентов. И 91 % респондентов полагают, что технику «Креативное письмо с использованием различных поэтических форм» можно применять на занятиях со студентами с любым уровнем владения иностранным языком.

Показательными, на наш взгляд, являются ответы студентов на следующий вопрос: «Какую пользу принесла техника “Креативное письмо с использованием различных поэтических форм” именно вам?» Итак, мы получили следующие ответы (цитируются выборочные ответы респондентов).

- «Я стала воспринимать немецкий язык не как язык со строгим порядком слов, где малейшее отступление – ошибка, а как язык со своей собственной красотой».

- «Возможность самовыражения. Я давно хотела написать стихотворение на немецком языке, но боялась. Прониклась большей любовью к немецкому языку и поэзии».

- «Расширение словарного запаса».

- «Способность создать поэтическое произведение на иностранном языке».

- «Применение знаний в практической творческой деятельности».

- «Эстетическое удовольствие. Познакомилась с новыми поэтическими формами».

- «Получение удовольствия от процесса создания стихов на немецком языке».

- «Я убедилась, что у меня есть интерес и способности к стихотворчеству на любом языке».

- «Посредством создания поэтических произведений можно выразить свои чувства, узнать о чувствах других людей, узнать о себе то, что, возможно, раньше не знал».

- «Развитие воображения».

Так, на возможность самовыражения как преимущество техники «Креативное письмо с использованием различных поэтических форм» указало 90 % респондентов. На получение удовольствия при использовании данной техники указали абсолютно все респонденты (100 %). А 9 % подчеркнули, что данную технику можно рассматривать как новый подход к изучению иностранного языка.

Подведем итоги проведения эксперимента по применению техники «Креативное письмо с использованием различных поэтических форм» на занятиях по немецкому языку. Мы можем утверждать, что заявленные цели эксперимента были достигнуты:

- наблюдалось повышение мотивации, выраженное в активном участии студентов в процессе создания поэтических произведений, интересе к новым, ранее не известным поэтическим формам, желании почувствовать себя «поэтом»;

- процесс создания поэтических произведений являлся, безусловно, творческим процессом, а следовательно, параллельно происходило и развитие творческих способностей, что наблюдалось в большей степени в работах студентов, созданных на втором (продуктивном) этапе эксперимента;

- после проведенного эксперимента мы обратили внимание на то, что письменная речь студентов стала более яркой, выразительной и оригинальной, что отмечали и сами респонденты в анкетах;

- также результатом применения техники «Креативное письмо с использованием различных поэтических форм» явилась возможность самовыражения, раскрытие личности, ее внутреннего мира, на что также было указано самими студентами.

Можно сказать, что приведенные выше ответы красноречиво свидетельствуют о достигнутом положительном результате эксперимента, еще более красноречиво об этом свидетельствуют поэтические продукты студентов. К сожалению, объем статьи не позволяет привести большее количество работ в качестве примера. Таким образом, мы приходим к выводу, что использование развивающего потенциала поэзии способно дополнять и обогащать процесс обучения креативному иноязычному письму.

Библиографический список

1. Житкова Е. В. Креативное письмо в процессе обучения иностранному языку в вузе // Язык и культура. – 2009. – № 3 (7). – С. 101–104.
2. Hinrichs B. Kreatives Schreiben – ein Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives\\_schreiben.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives_schreiben.pdf) (дата обращения: 02.12.2015).
3. Kästner U. Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik. Untersuchung zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf dem Hintergrund neuropsychologischer Theorien. – Bochum: AKS-Verlag, 1997. – 265 s.
4. Pekrul S. Parallelgedichte schreiben so gelingt die Hausaufgabe [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.helpster.de/parallelgedicht-schreiben-so-gelingt-die-hausaufgabe\\_69355](http://www.helpster.de/parallelgedicht-schreiben-so-gelingt-die-hausaufgabe_69355) (дата обращения: 02.12.2015).
5. Schreiter I. Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. – München: Iudicium Verlag, 2002. – 235 s.
6. Wolfrum J. Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ). – 1. Aufl. – Ismaning: Hueber Verlag, 2010. – 183 s.

Поступила в редакцию 21.12.2015

**Makarova Julia Alexandrovna**

Senior Instructor of the Humanitarian Department, Postgraduate Student, Novosibirsk State Technical University, [Julimakarova@rambler.ru](mailto:Julimakarova@rambler.ru), Novosibirsk

## CREATIVE WRITING FOR CREATING POETIC WORKS IN A FOREIGN LANGUAGE

*Abstract.* The technique of creative writing with the creation of poetic works by students in foreign (German) language. The experiment on the application of technology creation creative writing, consisting of two phases: the reproductive and productive and fruitful was built on the principle “from simple to complex.” The article describes an experiment using a variety of poetic forms: elfhen, haiku, tanka, acrostic, “wax poem”; gives guidance on the application of this technique, specific examples of works by students, summarizes and analyzes the results of the experiment.

*Keywords:* creative writing, art creative writing, poetry, creative abilities, methods of teaching a foreign language.

### References

1. Zhitkova, E. V., 2009. Kreativnoe pis'mo v processe obuchenija inostrannomu jazyku v vuze [Creative writing when teaching a foreign language at universities]. Jazyk i kul'tura [Language and culture], 3 (7), pp. 101–104 (in Russ.).
2. Hinrichs, B., 2015. Creative writing as a method to develop the writing of schoolchildren, which learn German as a second foreign language [online]. Available at: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives\\_schreiben.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives_schreiben.pdf) (Accessed 02 December 2015) (in German).
3. Kästner, U., 1997. Free Writing in a foreign language – training and didactics. Text production research at German lessons based on neuropsychological theories. Bochum: AKS Publ., 265 p. (in German).
4. Pekrul, S., 2015. Writing parallel poems as a way to make the home-work successful [online]. Available at: [http://www.helpster.de/parallelgedicht-schreiben-so-gelingt-die-hausaufgabe\\_69355](http://www.helpster.de/parallelgedicht-schreiben-so-gelingt-die-hausaufgabe_69355). (Accessed 02 December 2015) (in German).
5. Shriter, I., 2002. Trying to write. Creative writing for language learners. Munich: Iudicium Publ., 235 p. (in German).
6. Wolfrum, J., 2010. Creative writing. Task-oriented stimulation for young people and adults at German lessons. Ismaning: Hueber Publ., 183 p. (in German).

Submitted 21.12.2015



*Теркулова Ирина Наильевна*

*Аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, irena88@list.ru, Новосибирск*

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье описаны социально-воспитательные эффекты использования информационно-коммуникационных технологий как педагогического условия социализации школьников в единстве сфер социального опыта, социального образования и индивидуальной помощи на основе анализа трех крупных практических зарубежных исследований: исследования по использованию ноутбуков и планшетов в образовании (Канада, Квебек) и исследование цифрового рабочего пространства во Франции.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), социализация, социально-воспитательные эффекты, цифровое рабочее пространство.

Мы живем в век быстрых изменений, центральную роль во всех сферах жизни индивидуума играют технологии, и педагогика не может игнорировать влияние кибермира и ИКТ на социализацию молодежи. Однако масштабных исследований по анализу возможностей ИКТ в образовательном процессе, представляющем единство обучения и воспитания, практически нет [4]. По нашему мнению, педагогически обоснованное использование ИКТ в педагогическом процессе, направленное на решение задач социального воспитания, может помочь в адаптации учащихся к жизни в современном информационном обществе, воспитывая необходимые качества личности. Актуальным в этой связи может быть обращение к анализу зарубежного опыта освоения информационных средств в образовательном процессе, который сформировался в практике французской и канадской школ [3; 5].

Нами были рассмотрены три крупнейших исследования, два из которых были проведены в регионе Квебек (Канада), и одно во Франции в масштабе страны. Выборка основана на принципе масштабности и уникальности (анализируемые исследования являются новыми, массовыми и отражающими современную ситуацию по исследуемому вопросу), а также на схожести поставленных в рамках анализируемых исследований и нашей работы вопросов.

В рамках первого исследования канадскими учеными Thierry Karsenti и Simon Collin [7] было проведено изучение использования

ноутбуков в начальной и средней школе. У авторов была уникальная возможность провести исследование совместно со Школьным советом Квебека, представляющим объединение из 25 школ. Данное объединение одно из первых массово внедрило ноутбуки более 10 лет назад: 4500 ноутбуков среди учеников в возрасте от 9 до 17 лет и персонала школ. В исследовании принимали участие 2712 учеников начальной и средней школы и 389 учителей. Авторы ставили перед собой цель определить роль технологий в развитии различных способностей, а также главные преимущества использования ИКТ для школьников и учителей и основные проблемы, возникающие у учеников и учителей. Сбор данных в рамках этого исследования осуществлялся путем анкетирования учеников и учителей. Вопросы были отобраны и проработаны через обширный анализ научной литературы по анкетированию в сфере технологий в образовании, с учетом того, что у каждого ученика в классе был свой ноутбук. В школе все участники исследования имели ноутбуки и подключение к Интернету. За указанное время более 15 000 детей воспользовались возможностью обучаться с помощью ИКТ; количество учеников, по данным отчетности Школьного совета Квебека, не сдающих финальные школьные экзамены, снизилось более чем на половину (с 42 % до 20 %).

Второе масштабное исследование было проведено также в Квебеке (Канада) Thierry Karsenti и Aurélien Fievez [8] в 2012–2013 гг.

и касалось использования планшетов в образовании. В нем приняли участие 18 средних и начальных школ Квебека: 6057 учеников (12–16 лет) и 302 учителя.

В качестве инструмента сбора данных было выбрано анкетирование, индивидуальные и частично направляемые групповые встречи. В рамках исследования имели место два контекста использования айпэда в школах: у каждого ученика есть айпэд, в школе и дома (87 % участников); ученик делит планшет как минимум с еще одним учеником, и планшет остается в школе (13 % участников).

Третье интересующее нас исследование было проведено в 2014 г. Министерством образования Франции [6]. Оно заключалось в анализе работы цифрового рабочего пространства, созданного в рамках программы по внедрению ИКТ на современном этапе в образовательную среду французской школы. Само цифровое образовательное пространство представляет собой образовательный интернет-портал, где любой член образовательного процесса (включая администрацию образовательного учреждения и родителей) через единую и безопасную точку доступа может пользоваться набором информационных услуг, связанных с их деятельностью. Цифровое рабочее пространство позволяет выявлять и развивать уровни профессиональных и образовательных практик и удовлетворять потребности в сопровождении участников образовательного процесса. Отчет EVALuENT показывает развитие рабочего образовательного пространства за последние 2 года [6]. Более 6500 образовательных учреждений (лицеев и колледжей) приобщились к рабочим образовательным пространствам, по данным на 2014 г., предоставляя таким образом более 10 миллионам пользователей огромное количество цифровых услуг. В исследовании принимали участие старшие школьники, родители, учителя, методисты и управляющий персонал средних учебных заведений (школ, колледжей). В 2012 г. приняло участие 14586 респондентов, из которых 9012 учеников (возраст 11–18 лет) и 1801 учителей и методистов. В 2014 г. – 18034 респондента, из которых 10137 учеников (возраст 11–18 лет) и 2067 учителей и методистов. Следует отметить, что цифровое рабочее пространство

доступно в более чем 90 % учебных заведений, а в них – 100 % учителей.

Опрос проводился с помощью онлайн-консультаций, осуществляемых следующим образом: отправка образовательным комитетам (29 образовательных комитетов по всей стране) материалов опросника со списком учебных заведений, участвующих в исследовании, далее отправка образовательными комитетами материалов опросника учебным заведениям и информирование всех участников опроса главой образовательного учреждения. Опросник включал несколько критериев, в том числе и вклад цифрового рабочего пространства в работу образовательных учреждений и в образовательную миссию, что именно нас и интересовало.

В процессе анализа результатов вышеперечисленных исследований нами были выделены эффекты, возникающие непосредственно в контексте использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и имеющие отношение к контексту социального воспитания, являющегося частью процесса социализации [1; 2].

В нашем понимании социально-воспитательный эффект ИКТ – это следствие результата использования ИКТ, являющееся психологическим явлением, выраженное в формировании социальных установок, сложных явлений мотивации деятельности, определенных черт характера и компетентностей (и компетенций в более широком понимании).

Некоторые социально-воспитательные эффекты в силу полноты и емкости их понимания лежат в рамках как расширения социального опыта, так и социального образования, и социальной помощи:

– *умение организовывать свою деятельность*: способность представлять комплексно свою цель и оценивать ее достижение (оценка сложности цели, подбор доступных ресурсов, рассмотрение различных способов действия по решению проблемы, выбор лучшего и предвосхищение выбранной схемы действий), управление реализацией задач на всех этапах (применение полученных ресурсов сообразно цели, контексту и своим собственным личным качествам), анализ своих действий (умение взглянуть ретроспективно на свои действия, оценивая



их эффективность и требования, и умение перенести полученные знания и опыт в другие контексты);

– *автономия* – способность учащегося принять собственное, свободное и ответственное решение в своем обучении, где он самоопределяется на различных уровнях своей деятельности.

В сферах социального опыта и индивидуальной помощи мы видим:

– *развитие навыков общения*, которые включают выбор способа общения, управления процессом общения (выбор эффективных стратегий и др.) и имеют социальную (оставаться на связи, социализироваться и др.) и образовательную (работать в команде, отправлять и получать информацию, задавать вопросы и отвечать и др.) интенции;

– *сотрудничество* – способность эффективно взаимодействовать, определяющаяся внесением вклада в совместную работу (активное участие в деятельности класса и школы, планирование и реализация работы с другими, разделение ответственности и взаимоответственность и др.), социальным взаимодействием с другими в рамках команды (принятие другого с его качествами, активный обмен мнениями, способность выслушать и уважение отличного от своего мнения, разрешение конфликтных ситуаций и др.) и анализом проделанной совместной работы (измерение степени достигнутой цели, оценивание своего вклада и вклада других участников группы в совместную работу, определение путей совершенствования по итогам работы и др.).

В сферах социального образования и индивидуальной помощи находятся следующие социально-воспитательные эффекты:

– *развитие цифровой компетенции*, которая включает не только владение навыками использования ИКТ, но и осознание ценности интеллектуальной собственности, уважение частной жизни, предвосхищение но-

вых контекстов использования, применение стратегии взаимодействия, общения и помощи сообразно поставленным задачам и др.;

– *критическое мышление*, благодаря которому дети учатся преодолевать шаблонность и создавать свое собственное мнение.

С точки зрения социального образования мы можем выделить *дифференциацию* (в одном классе находятся и одаренные дети, и дети с трудностями в обучении) и *индивидуализацию* обучения. В сфере индивидуальной помощи наблюдается:

– *развитие креативности* (творческого мышления), которое заключается не только в добавлении новых ресурсов, новых знаний, а в большей степени в новой, нестандартной трактовке учениками существующих;

– *учебное продвижение* в своем собственном ритме через возможность вернуться к определенному образовательному этапу в любое время в любом месте с помощью ИКТ;

– *мотивация и вовлеченность*;

– *подготовленность к жизни* в современном информационном обществе.

По результатам анализа мы видим, что успешность использования ИКТ в качестве педагогического условия социализации заключается в их обдуманном использовании как учителями, так и учениками. Под обдуманным использованием мы понимаем целенаправленное использование ИКТ в образовательном процессе с учетом задач школы не только образовывать, но и способствовать достижению задачи социального опыта, социального образования и индивидуальной помощи. Проведенный анализ показал, что ИКТ обладают значительным социально-воспитательным потенциалом и представляют интерес для отечественной науки и практики в свете реализации Стратегии развития воспитания, Программы развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях.

#### Библиографический список

1. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с.

2. Ромм Т. А. Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 26–31.

3. Ромм Т. А., Теркулова И. Н. Социально-педагогический потенциал трансверсальных компетенций в канадской школе // Нижегородское образование. – 2014. – № 3. – С. 202–205.

4. Теркулова И. Н. Проблематика ИКТ в современном социальном воспитании // Вопросы

воспитания. – 2013. – №1 (14). – С. 48–52.

5. Теркулова И. Н. Социально-воспитательный потенциал информационно-коммуникационных технологий во французской школе // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2014. – № 1. – С. 197–199.

6. EVALuENT L'enquête nationale 2014 [Электронный ресурс]. – URL: <http://eduscol.education.fr/cid84333/enquete-nationale-evaluent-2014.html> (дата обращения: 20.05.2015).

7. Karsenti T., Simon Collin S. Une étude sur les apports des ordinateurs portables au primaire et au secondaire [Электронный ресурс]. – URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00676148/document> (дата обращения: 18.03.2015).

8. Karsenti T., Fievez A. L'iPad à l'école: usages, avantages et défis [Электронный ресурс]. – URL: [http://karsenti.ca/ipad/pdf/rapport\\_iPad\\_Karsenti-Fievez\\_FR.pdf](http://karsenti.ca/ipad/pdf/rapport_iPad_Karsenti-Fievez_FR.pdf) (дата обращения: 25.04.2015).

Поступила в редакцию 15.11.2015

**Terkulova Irina Nail'evna**

*Postgraduate Student of a Pedagogy and Psychology Department of History, Liberal and Social Education Institute, Novosibirsk State Pedagogical University, irena88@list.ru, Novosibirsk*

## INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A PEDAGOGICAL FACTOR OF SOCIALIZATION IN FOREIGN SCHOOL

**Abstract.** The article reveals social and educational effects of using the information and communication technologies as a pedagogical factor of students' socialization in unity of social experience, social education and individual help on the ground of analysis of three huge practical pieces of research: on using laptops and tablets (iPad) in education (Canada, Quebec), and on digital workspace in France.

**Keywords:** Information and communication technologies (ICT), socialization, social and educational effects, digital workspace.

### References

1. Mudrik, A. V., 2009. Vvedenie v sotsialnuju pedagogiku [Introduction into social pedagogy]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 568 p. (in Russ.).

2. Romm, T. A., 2013. Strategicheskie orientiry social'nogo vospitaniya v postindustrialnom obschestve [Strategic points of social upbringing in postindustrial society]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 2, pp. 26–31 (in Russ., abstr. in Eng.).

3. Romm, T. A., Terkulova, I. N., 2014. Sotsialno-pedagogicheskij potentsial transversalnykh kompetentsij v kanadskoj shkole [Social and pedagogical potential of transversal competences in Canadian school]. Nizhegorodskoe obrazovanie [Education in Nizhny Novgorod], 3, pp. 202–205 (in Russ., abstr. in Eng.).

4. Terkulova, I. N., 2013. Problematika IKT v sovremennom sotsialnom vospitanii [Information and communication technologies in contemporary social education]. Voprosy vospitaniya [Questions of Education], 1, pp. 48–52 (in Russ.).

5. Terkulova, I. N., 2014. Sotsialno-vospitatel'nyj potentsial informatsionno-kommunikatsionnykh tehnologij vo frantsuzskoj shkole [Socio-educational potential of information and communication technologies in French school]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 1, pp. 197–199 (in Russ., abstr. in Eng.).

6. EVALuENT L'enquête nationale 2014 [online]. Available at: <http://eduscol.education.fr/cid84333/enquete-nationale-evaluent-2014.html> (Accessed 18 May 2015) (in French).

7. Karsenti, T., Simon Collin, S. Une étude sur les apports des ordinateurs portables au primaire et au secondaire [online]. Available at: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00676148/document> (Accessed on 18 March 2015) (in French).

8. Karsenti, T., Fievez, A. L'iPad à l'école: usages, avantages et défis [online]. Available at: [http://karsenti.ca/ipad/pdf/rapport\\_iPad\\_Karsenti-Fievez\\_FR.pdf](http://karsenti.ca/ipad/pdf/rapport_iPad_Karsenti-Fievez_FR.pdf) (Accessed 25 April 2015) (in French).

Submitted 15.11.2015

УДК 378

**Костюнина Алена Анатольевна**

*Старший преподаватель кафедры психологии и социальной работы, Горно-Алтайский государственный университет, kosanatolevna@mail.ru, Горно-Алтайск, Республика Алтай*

**Мокрецова Людмила Алексеевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, ректор, Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина, rektor@bigpi.biysk.ru, Бийск, Алтайский край*

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье выделены основные компоненты профессиональной мотивации, представлены этапы ее развития. Предложенная программа развития профессиональной мотивации будущих педагогов была апробирована на базе ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет» (Республика Алтай). Авторы статьи предлагают уровни (репродуктивный, продуктивный, креативный), компоненты (личностно-ориентированный, организационно-деятельностный, когнитивный), критерии (профессиональная направленность, профессиональное намерение, профессиональная компетентность) развития профессиональной мотивации будущих педагогов и представляют результаты внедрения программы в учебный процесс вуза.

*Ключевые слова:* профессиональная мотивация, практико-ориентированное обучение.

Современная система российского образования претерпевает значительные изменения, направленные на повышение качества подготовки специалистов, интеграцию с европейской системой образования. Согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. [7] приоритетными направлениями в этой сфере являются: повышение качества подготовки педагогических кадров, приведение системы педагогического образования в соответствие с профессиональным стандартом педагога [6]. Работодателю сегодня нужны компетентные, конкурентоспособные специалисты, способные самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи. Для достижения поставленной цели значимыми, на наш взгляд, являются следующие положения концепции поддержки развития педагогического образования: усиление практико-ориентированной подготовки педагогических кадров; насыщение программы подготовки педагогов разветвленной системой практик [3]. Однако одним из основных условий успешной профессиональной подготовки является адекватно сформированная профессиональная мотивация. Исследования мотивации человека как психолого-педаго-

гического феномена сопровождаются рядом трудностей. Сам термин «мотивация» является весьма многозначным: существует более 140 различных его определений [9]. Мы будем понимать под мотивацией динамический процесс физиологического и психологического управления реакциями и поведением конкретного человека, определяющий его направленность, активность, организованность, устойчивость. Вопросы профессиональной мотивации личности специалиста обычно рассматриваются в контексте профессиональной деятельности в работах большого числа как отечественных [1; 2], так и зарубежных исследователей [8]. Под профессиональной мотивацией мы понимаем систему внутренних побуждений, способных вызывать трудовую активность студентов, направляя ее на достижение профессиональных целей, и регулировать трудовые функции и структуру педагогической деятельности [4].

Целью исследования стала разработка и апробирование программы развития профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях практико-ориентированного обучения. В исследовании приняли участие студенты ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский

государственный университет» с первого по четвертый курс, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование».

Программа развития профессиональной мотивации будущих педагогов включала *три этапа работы* – организационный, практический, обобщающий. На организационном этапе происходило определение участников экспериментальной и контрольной групп; разработка планов содержания занятий на 1–4-х курсах (выбор тем, составление заданий для самостоятельной работы и практических занятий); проведение диагностического тестирования студентов с целью определения исходного уровня развития профессиональной мотивации. Практический этап предполагал реализацию программы развития профессиональной мотивации; проверку влияния организационно-педагогических условий на эффективность развития профессиональной мотивации будущих педагогов; фиксацию изменений в уровне развития компонентов профессиональной мотивации у студентов экспериментальной и контрольной групп. Обобщающий этап реализации программы включал подведение общих итогов работы (определение исходного и конечного уровней развития профессиональной мотивации, анализ и сравнение полученных результатов); оформление результатов и выводов исследования.

*Условия реализации программы* – усиление профориентационной работы в образовательной организации; апробирование новых подходов в практико-ориентированной подготовке будущих педагогов; активизация использования педагогами новых образовательных технологий для построения учебного взаимодействия; внедрение модульной технологии в процесс развития профессиональной мотивации бакалавров [5].

Программа развития профессиональной мотивации будущих педагогов состояла из двух модулей. *Первый модуль* – «Общая ориентация студентов в профессии и формирование мотивационно-волевой готовности к будущей педагогической деятельности» – это начальная форма вхождения в профессию. Модуль реализовывался в 1–4-м семестрах обучения в вузе, что соответствовало первому и второму этапу развития профессиональной мотивации. *Вто-*

*рой модуль* – «Вхождение в профессию на уровне способностей к профессиональной деятельности». В рамках данного модуля предполагалось вовлечение студентов в квазипрофессиональную деятельность (решение профессиональных задач, моделирование профессиональной деятельности); привлечение работодателей к проведению мастер-классов. Данный модуль реализовывался в 5–8-м семестрах обучения студентов в вузе (третий и четвертый этап развития профессиональной мотивации будущих педагогов). Краткая характеристика основных этапов программы представлена в таблице 1.

Представлены *критерии* развития профессиональной мотивации будущих педагогов и *результат* (положительная динамика уровня развития профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях практико-ориентированного обучения). В процессе исследования в соответствии с показателями по каждому критерию выделены три уровня развития профессиональной мотивации. Так, *репродуктивный (низкий)* уровень предполагает наличие у студента внешней отрицательной мотивации к профессиональной деятельности, отсутствие интереса к педагогической деятельности, низкую степень рефлексивности; неспособность контролировать свои эмоции, недостаточную степень стремления к получению знаний, нежелание участвовать в решении педагогических ситуаций. *Продуктивный (средний)* уровень предполагает то, что у студента преобладает внешняя положительная направленность мотивации, ситуативный интерес к педагогической деятельности, слабая заинтересованность в получении профессиональных знаний, участие в решении педагогических ситуаций не всегда по собственной инициативе, непостоянная способность контролировать свои эмоции, средняя степень рефлексивности.

*Креативный (высокий)* уровень свидетельствует о том, что у студента преобладает внутренняя направленность профессиональной мотивации, осознание важности профессии, устойчивый интерес к профессиональной деятельности, умение контролировать свои эмоции, регулярная рефлексия в отношении полученного психологического, эмоционального, когнитивного опыта, умение прогнозировать и успешно прини-

мать решения в изменяющихся условиях педагогической деятельности, сознательное

планирование своей деятельности в соответствии с нормативными требованиями.

Таблица 1

**Краткая характеристика основных этапов программы развития профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях практико-ориентированного обучения**

Этап	Целевой компонент	Содержательный компонент	Технологический компонент	Диагностический компонент
1	– первичное принятие трудовых функций педагога; – оценка своих возможностей	– формирование общих научно-обоснованных представлений о требованиях к профессии педагога; – осознание проблем и формирование потребности в профессиональном развитии	– теоретическая деятельность в ходе лекционных, семинарских занятий; – рефлексия своих потребностей и способностей	– анализ тезаурусных полей, опорных конспектов; – обобщение ролевого репертуара современного педагога; – интерес к профессии педагога
2	– осознание социального смысла профессии; – сопоставление трудовых действий с лучшим образцом педагогической деятельности	– анализ практики работы образовательных учреждений; – выбор варианта модели поведения	– аналитическая деятельность на семинарах; – рефлексивное отношение к освоению профессиональных действий	– участие в элективных курсах, вебинарах; – участие в предметных неделях, внеучебных мероприятиях; – траектория профессионального движения; – профессиональное намерение
3	– презентация и защита проектов; – накопление проф. ЗУН	– освоение новых образовательных технологий; – освоение технологий взаимодействия с детьми разного возраста	– экспериментальная деятельность; – метод организованных стратегий; – рефлексия своих действий с учетом результатов практики и НИРС	– участие в НИРС; – участие в деловых, организационно-деятельностных, имитационных играх; – участие в предметных неделях; – удовлетворенность профессией, внутренние мотивы к проф. деятельности
4	– рефлексия профессиональной мотивации	– интеграция теоретических знаний и практических умений	– самостоятельная, творческая деятельность в ходе педагогической практики; – рефлексия профессиональных трудовых действий в пространстве своих возможностей	– выполнение заданий практик; – трудоустройство по специальности; – профессиональное мышление

Представленная программа развития профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях практико-ориентированного обучения была апробирована на базе ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет» (Республика Алтай) со студентами, обучающимися по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». В исследовании участвовало

156 человек (17 преподавателей, 130 студентов, 9 – вспомогательный персонал). Для проведения формирующего и контрольного этапов эксперимента среди студентов были определены контрольная и экспериментальная группы. Контрольная группа (КГ) – студенты 1-го курса историко-филологического и естественно-географического факультетов (63 чел.). Экспериментальную группу (ЭГ)



составили студенты 1-го курса психолого-педагогического факультета (67 чел.). Эксперимент проводился на протяжении 4 лет на всех курсах избранных факультетов вуза в период с 2011 по 2014 гг. Сходство групп на начальном этапе работы обеспечивалось одинаковыми условиями обучения, практически сходным социальным составом, приблизительно одинаковыми количественными показателями уровня развития профессиональной мотивации студентов во всех выбранных группах. Возрастной период студентов очной формы обучения составлял от 17 до 23 лет. В экспериментальной группе проводилась работа по реализации программы развития профессиональной мотивации и созданию организационно-педагогических условий, которые способствовали эффективному развитию мотивации будущих педагогов.

Результаты проведенного исследования позволили определить положительную динамику уровней развития профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях практико-ориентированного обучения. Статистические данные обобщены по критериям и представлены в сравнении (табл. 2–4), их анализ дает основания утверждать, что в экспериментальной группе наблюдается значительное повышение уровня каждого компонента профессиональной мотивации будущих педагогов. Следовательно, достижение позитивных результатов обусловлено специально созданными организационно-педагогическими условиями, а также внедрением разработанной программы развития профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях практико-ориентированного обучения.

Таблица 2

**Распределение экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) по профессионально значимому компоненту профессиональной мотивации студентов**

Показатели	ЭГ		КГ	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Внешняя и внутренняя мотивация (%)				
Репродуктивный (низкий)	55	39	63	56
Продуктивный (средний)	33	45	26	31
Креативный (высокий)	12	16	11	13
Удовлетворенность профессией (коэффициент значимости)	– 0,04	+ 0,27	– 0,06	+ 0,1

Таблица 3

**Распределение экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) по личностно-значимому компоненту профессиональной мотивации студентов (%)**

Показатели/уровни	ЭГ		КГ	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Профессиональное намерение				
Репродуктивный (низкий)	9,7	3,73	10,32	7,14
Продуктивный (средний)	67,16	45,52	66,67	57,94
Креативный (высокий)	22,76	50,75	23,02	34,92
Рефлексивность				
Репродуктивный (низкий)	29,85	20,9	33,33	28,57
Продуктивный (средний)	53,73	35,82	51,09	46,03
Креативный (высокий)	16,41	43,28	15,87	25,4

**Распределение экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ)  
по когнитивному компоненту профессиональной мотивации студентов (%)**

Показатели/уровни	ЭГ		КГ	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
<b>Профессиональная компетентность</b>				
Уровень профессиональной подготовки (объективный показатель)	5,89	8,02	5,74	6,48
<b>Профессиональное мышление</b>				
Репродуктивный (низкий)	51	37	49	40
Продуктивный (средний)	42	46	44	52
Креативный (высокий)	7	17	7	8

В заключение можно сделать вывод о том, что на контрольном этапе эксперимента у студентов контрольной и экспериментальной групп имеются существенные различия в уровне развития компонентов профессиональной мотивации. Различия обусловлены

не случайными факторами, а определенной закономерной причиной – проведением опытно-экспериментальной работы по реализации программы развития профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях практико-ориентированного обучения.

**Библиографический список**

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Наука, 2011. – 159 с.
2. Климов Е. А. Психолог. Введение в профессию: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – 3-е изд., перераб. – М.: Академия, 2011. – 205 с.
3. Концепция поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.irkpedagog.ru/> (дата обращения: 21.10.2015).
4. Костюнина А. А. Психологические детерминанты профессиональной мотивации личности // Актуальные проблемы психологического знания: Теоретические и практические проблемы психологии: научно-практический журнал. – 2012. – № 1 (22). – С. 44–50.
5. Костюнина А. А. Педагогические условия развития профессиональной мотивации студентов высших учебных заведений // Актуальные проблемы науки третьего тысячелетия: материалы международной науч.-практ. конф. – Стерлитамак: РИО АМИ, 2015. – С. 31–33.
6. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 01.08.2015).
7. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 15.11.2015).
8. Atkinson J. W. An Introduction to Motivation. Princeton. – N.Y., 1964. – 335 p.
9. Kleinginna P. R., Kleinginna A. M. A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition // Motivation and Emotion. – 1981. – № 5. – P. 263–291.

*Поступила в редакцию 30.11.2015*

Senior lecturer of the Department of Psychology and Social Work, Gorno-Altai State University, [kosanatolevna@mail.ru](mailto:kosanatolevna@mail.ru), Gorno-Altai,sk,

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Rector, Shukshin Altai State Academy of Education, [rektor@bigpi.biysk.ru](mailto:rektor@bigpi.biysk.ru), Biysk,

## THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF PRACTICE-BASED LEARNING

**Abstract.** The article highlights the main components of professional motivation, presents the stages of its development. The proposed program of development of professional motivation of future teachers was tested on the basis of the Gorno-Altai State University (Republic of Altai). The authors suggest the levels (reproductive, productive, creative), criteria (student-centered, activity-organizational, cognitive) development of professional motivation of future teachers and present the results of program implementation in educational process of the University.

**Keywords:** professional motivation, practice-oriented training.

### References

1. Asejev, V. G., 2011. Motivatsia povedeniia i formirovaniia lichnosti [Motivation of behavior and personal development]. Moscow: Nauka, 159 p. (in Russ.).
2. Klimov, E. A., 2011. Psiholog. Vvedeniye v professiju [Psychologist. Introduction to the profession]. Moscow: Academija, p. 205 (in Russ.).
3. Konceptsia podderzhki razvitiia pedagogicheskogo obrazovaniia [Concept of pedagogical education development support] [online]. Available at: <http://www.irkpedagog.ru/> (Accessed 21 October 2015) (in Russ.).
4. Kostjunina, A. A., 2012. Psihologicheskie determinanty professionalnoj motivatsii lichnosti [Psychological determinants of personal's professional motivation]. Aktualniye problemy psikhologicheskogo znaniia: teoreticheskiye i prakticheskiye problemy psikhologii [Actual problems of psychological knowledge: theoretical and practical problems in psychology], 1 (22), pp. 44–50 (in Russ.).
5. Kostjunina, A. A., 2015. Pedagogicheskiye uslovija razvitiia proffesionalnoj motivatsii studentov vysshih uchebnyh zavedenij [Pedagogical conditions of students' professional motivation development in higher educational institutions]. Mezhdunarodnaja nauchno-metodicheskaja konferencija "Aktualniye problem tretyego tisyachiletia" [Actual problems in 3rd millennium. Proc. Sci. and method. conf.]. Sterlitamak: RIO AMI, pp. 31–33 (in Russ.).
6. Professionalnyj standart. Pedagog (pedagogicheskaja deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachalnogo obtshego, osnovnogo obtshego, srednego obtshego obrazovaniia) (vospitatel', uchitel') [Professional standard. Pedagogue (pedagogical activity in preschool, elementary, basic general, secondary general education) (upbringer, teacher)] [online]. Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (Accessed 01 August 2015) (in Russ.).
7. Federalnaja celevaja programma razvitiia obrazovaniia na 2016–2020 gg [Federal purpose-oriented program of education development for 2016–2020] [online]. Available at: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (Accessed 15 November 2015) (in Russ.).
8. Atkinson, J. W., 1964. An Introduction to Motivation. Princeton. New York, 335 p.
9. Kleinginna, P. R., Kleinginna, A. M., 1981. A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. Motivation and Emotion, 5, pp. 263–291.

Submitted 30.11.2015

*Девяткина Светлана Николаевна*

*Ст. преподаватель кафедры теории и методики обучения технологии и общетехнических дисциплин, Башкирский государственный университет, lana.str85@rambler.ru, Стерлитамак*

*Амиров Артур Фердсович*

*Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии, Башкирский государственный медицинский университет, Уфа*

## **РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ**

*Аннотация.* Данная статья посвящена результатам опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования по профилю подготовки «Технология». Раскрывается материал, отражающий ход экспериментальной проверки концептуальной модели формирования профессиональной компетентности и доказывающий, что предложенная система способствует повышению уровня подготовки студентов по всем критериям сформированности профессиональной компетентности будущих учителей технологии.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, профессиональная компетентность, профессиональная компетенция, опытно-экспериментальная работа, учитель технологии, компоненты профессиональной компетентности, междисциплинарный подход.

Определение составляющих профессиональной компетентности будущих учителей технологии и, соответственно, ее формирование обусловлены потребностями общества в педагогах, способных к поиску и синтезу новых научных знаний, а также к их использованию на практике в процессе профессионально-педагогической деятельности. Это объясняется тем, что образовательная область «Технология» сама представляет интегрированную систему знаний, направленную на познание и преобразование окружающей действительности.

В связи с началом действия нового закона «Об образовании» в отечественной образовательной теории и практике взят курс на реализацию компетентностного подхода, концептуальная идея которого состоит в переориентации целей подготовки бакалавров по профилю «Технология» с формирования знаний, умений, навыков на освоение комплекса профессиональных компетенций, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность учителя технологии в собственных интересах, интересах общества и государства в целом.

Учитель технологии сегодня видится как педагог, который готов к осуществлению гуманитарного, технического и профильного аспектов своей профессиональной де-

ятельности. В структуре его деятельности выделяются как минимум две составляющие – профессионально-педагогическая, требующая психолого-педагогической подготовки, и профессионально-инженерная, которая требует специальной технологической подготовки.

В настоящее время в отечественной и зарубежной педагогической науке накоплен значительный фонд исследований в области формирования и развития компетенций. Проблемой компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов занимались И. А. Зимняя [3], Ю. В. Фролов, В. В. Рябов [6], В. И. Байденко [2], Ю. Г. Татур [7; 8], А. В. Хуторской [9], В. Д. Шадриков [10] и др.

В зарубежных программах и работах готовность учителя к профессиональной деятельности рассматривается как сформированность ключевых (основных) знаний (core knowledge) и компетенций (competencies), под которыми понимаются определенные качества личности (qualities) и развитость способностей профессионально-прикладного, предметного характера [11–13].

Однако в настоящее время формируется новый взгляд на проблему, позволяющий рассматривать данный феномен не только с точки зрения формирования определенных

компетенций, но и как приоритетную ориентацию образовательного процесса на такие составляющие образования, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация и профессиональная социализация. Являясь основой ФГОС ВО, компетентностный подход в современном понимании представляет собой попытку привести в соответствие образование населения и потребности рынка труда.

Проведя терминологический анализ научно-педагогических исследований в области компетентностного подхода, внесем конкретику в ряд понятий.

Под профессиональной компетенцией в исследовательском сообществе сегодня принято понимать практическую и психологическую способность учителя технологии, основанную на знаниях, навыках, способностях, индивидуальных качествах, ценностях, внутренней мотивации, эффективно и качественно выполнять определенную профессиональную деятельность. Под профессиональной компетентностью, соответственно, степень развития соответствующей профессиональной компетенции у конкретного индивидуума.

Другими словами, система ЗУНов, не «уходит» из образования, как считают некоторые исследователи, а органично встраивается в структуру различных компетенций.

Исходя из теоретического положения, что компетенция проявляется в единстве с междисциплинарными связями, нам импонирует позиция Т. А. Ромм, которая под компетенцией понимает приобретаемое в результате обучения новое качество, интегрирующее междисциплинарные знания и умения со спектром характеристик качества подготовки, в первую очередь со способностью применять полученные знания и умения на практике в будущей профессиональной деятельности выпускника вуза [5].

Экспериментальная проверка эффективности формирования профессиональной компетентности будущих учителей технологии предусматривает диагностику повышения уровня сформированности ее компонентов при соблюдении таких предложенных нами в ходе исследования проблемы педагогических условий, как: внедрение в процесс обучения профессионально ориентированных деловых игр на основе

междисциплинарного подхода, междисциплинарных заданий, а также разработка обучаемыми междисциплинарного проекта как обязательной составляющей программы по дисциплине. Разработка и апробация интегрированного курса в профессиональной подготовке бакалавров является при этом обязательным этапом внедрения новшеств в образовательный процесс.

Для того чтобы каждый обучающийся был заинтересован в саморазвитии и осознанно осваивал профессию, педагогам необходимо пересмотреть методологию преподавания лекционных и практических занятий с ориентацией на то, чтобы будущий учитель технологии максимально активно принимал участие в освоении различных компетенций в процессе познания новых дисциплин. Мы считаем, что междисциплинарный подход является альтернативным способом решения данной задачи, не противоречащим компетентностному. Предложенные нами педагогические условия основаны именно на данном подходе.

Мы согласны с мнением А. К. Марковой, которая отмечает, что основная отличительная черта компетентностного подхода – это и есть осуществление профессиональной деятельности, подчеркивая междисциплинарный характер получаемого образовательного результата [4]. Именно такой взгляд на проблему позволит рассматривать результаты образования не как освоение обучающимися определенного содержания отдельных учебных дисциплин, а как осмысленный опыт деятельности.

Для диагностики профессиональной компетентности будущих учителей технологии мы представили структуру каждой профессиональной компетенции в виде четырех традиционных компонентов:

– мотивационно-ценностный компонент отражает степень представленности профессионально-значимых мотивов и ценностей в психологической структуре направленности личности учителя технологии. В нем же проявляется отношение к содержанию компетентности, равно как к объекту ее приложения;

– когнитивный компонент отражает полноту и действенность усвоенного дидактического материала в процессе выполнения различных видов профессиональной деятельности,



в процессе подготовки к ней и в учебно-производственной практике, а также уровень владения данной компетентностью;

– профессионально-деятельностный компонент отражает уровень развития специальных умений и навыков в процессе выполнения профессиональной деятельности, опыт проявления компетентности;

– оценочно-рефлексивный компонент отражает уровень владения способами самоанализа, самооценки профессиональной деятельности.

Таким образом, содержание традиционных компонентов профессиональной подготовки учителя технологии с позиции компетентностного подхода приобретает новое звучание и наполняется новым содержанием.

В опытно-экспериментальной работе нами был использован широкий комплекс исследовательских методов, предназначенный для объективной проверки гипотезы исследования как традиционных: наблюдение, опросы, анализ продуктов деятельности обучающихся, так и новых, с целью исследования уровня сформированности компетенций, в том числе определения характера и объема способностей обучающихся. Последнее представляется весьма важным, поскольку профессиональная компетентность выражается именно в способности решать те или иные проблемы и задачи в педагогической деятельности.

Эксперимент проводился на базе Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет». В исследовании приняли участие 197 студентов 3–4 курсов очной формы обучения профиля подготовки «Технология» и 40 учителей технологии общеобразовательных учреждений г. Стерлитамак.

Экспериментальная работа проводилась с 2007 по 2015 гг. и осуществлялась в три взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий и контрольно-оценочный.

На констатирующем этапе (2007–2011) нами определялся исходный уровень сформированности компонентов профессиональной компетентности обучающихся специальности «Педагогическое образование» по профилю подготовки «Технология», что позволило сформулировать целевые ориентиры процесса обучения и смоделировать все его составляющие.

Целью формирующего этапа (2011–2013) являлась реализация модели формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования. В ходе второго этапа эксперимента были апробированы гипотетически заявленные и теоретически обоснованные педагогические условия, прослежена динамика развития ее основных компонентов и изменения в уровнях сформированности у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Согласно представленной модели, организация процесса подготовки будущих педагогов реализовывалась в рамках специально разработанной структурированной поэтапной программы, предполагающей осуществление подготовки через педагогические условия: создание профессионально-образовательной сферы с применением интегрированного курса «Основы исследовательской деятельности» в целях формирования способностей применять междисциплинарные связи в будущей профессиональной деятельности; реализация междисциплинарного проекта «Проектирование узлов деталей машин»; внедрение деловых игр на основе междисциплинарных связей для формирования профессиональных компетенций.

Новизна данной программы, на наш взгляд, заключается не только в отличии ее по содержанию от предложенных на данный момент программ, не только в определении специфики педагогических условий для ее реализации, но и в полном соответствии новым идеям, заложенным в ФГОС ВО.

Методическую базу исследования на данном этапе составили: формирующий эксперимент, методы самооценки, модульно-рейтинговая система, экспертный опрос, статистико-математические методы, графические и табличные интерпретации данных, метод неоконченных предложений, метод экспертных оценок.

На заключительном этапе – контрольно-оценочном (2013–2015) проведена математическая обработка и качественная интерпретация полученных результатов, разработаны методические рекомендации для преподавателей вузов по организации процесса формирования профессиональной компетентности.

Необходимость в оценке уровня компетентности бакалавров педагогического об-

разования по профилю «Технология» на констатирующем и формирующем этапах потребовала разработки системы критериальных шкал. Оценку уровня сформированности компетентности педагога мы проводили на основе четырех критериев:

- устойчивый интерес к профессии учителя технологии, характеризующий уровень сформированности социальных установок, потребностей и интереса;

- уровень знаний в области технологического педагогического образования, характеризующий знания в технологическо-педагогической деятельности;

- способность реализации профессионально-педагогической деятельности;

- самооценка эффективности личного участия в технологическо-педагогической деятельности, характеризующая уровень сформированности рефлексии педагогической деятельности.

Каждый критерий соответствовал определенному компоненту профессиональной компетентности (мотивационно-ценностному, когнитивному, профессионально-деятельностному и оценочно-рефлексивному).

В соответствии с задачами эксперимента были сформированы две группы студентов: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). Состав групп представляли студенты по профилю подготовки «Технология» (КГ – 2011–2014 гг. обучения; ЭГ – 2011–2014 гг. обучения) естественнонаучного факультета СФ ФГБОУ ВПО «БашГУ». Объем выборки студентов ЭГ и КГ составил по 30 человек.

ЭГ и КГ отличались ориентацией на различные педагогические условия. В ЭГ проверялись педагогические условия формирования профессиональных компетенций бакалавров, указанные ранее. В контрольной группе процесс профессиональной подготовки осуществлялся в традиционных рамках содержания профессиональной подготовки будущего бакалавра педагогического образования по профилю «Технология».

Определение уровня каждого компонента профессиональной компетентности осуществлялось следующим образом: сначала мы установили уровень каждого показателя, а затем по среднему баллу выявили уровень сформированности критерия в целом.

Для качественной обработки полученных

результатов мы определили критерии количественной оценки (1, 2, 3), каждый из которых соответствовал определенному уровню:

1 балл – базовый уровень;

2 балла – продвинутый уровень;

3 балла – профессиональный уровень.

Проведенное исследование на констатирующем этапе эксперимента показало, что исходные уровни сформированности мотивации профессиональной деятельности студентов в контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) группах практически одинаковые. При этом у будущих педагогов и КГ, и ЭГ отмечался базовый уровень сформированности компетентности (2,8 и 2,7 баллов соответственно), что подтвердило наличие обозначенной нами проблемы исследования и потребовало дальнейшего ее рассмотрения и решения путем подготовки будущих педагогов к использованию описанных выше педагогических условий (рис. 1).

На основании данных, полученных на констатирующем этапе эксперимента, был проведен формирующий этап эксперимента, в ходе которого реализовывалась модель подготовки будущих учителей педагогического образования по профилю подготовки «Технология».

Деловые игры внедрялись в образовательный процесс, начиная с первого курса, объединяя изучение дисциплин «Психология», «Педагогика», «Методика обучения и воспитания». Например, деловая игра «Я и родительское собрание» помогала студентам изучить тему «Конфликтные ситуации: сущность и пути решения», изучаемую в рамках дисциплин «Психология» и «Педагогика» и выработать способности разрешения конфликтных ситуаций. Деловые игры «Я и моя будущая профессия», «Я и педагогические технологии», проводимые на втором курсе, интегрировали знания дисциплин «Педагогика» и «Методика обучения и воспитания».

Междисциплинарный проект «Проектирование узлов деталей машин» вбирает в себя взаимосвязанные объекты, темы и методы дисциплин циклов Б. 2 («Информационные технологии») и Б. 3 («Материаловедение», «Техническая механика», «Сопротивление материалов», «Детали машин», «Начертательная геометрия и инженерная графика»).

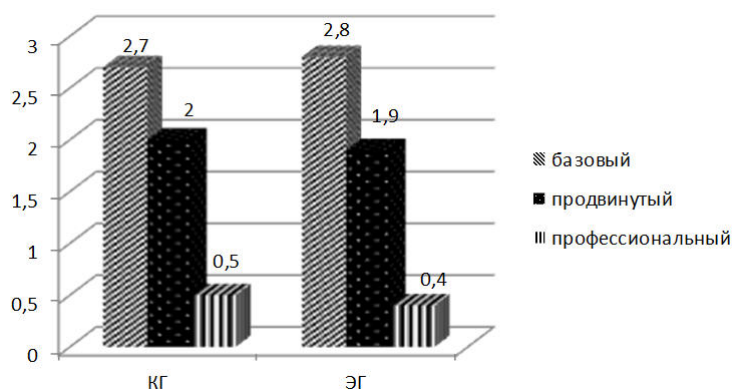


Рис. 1. Уровень сформированности профессиональной деятельности на констатирующем этапе

В своем исследовании мы сделали попытку отойти от традиционного подхода к использованию в обучении метода проектов. Во-первых, выбор метода междисциплинарного проекта строился на моделировании конструкторского и технического пространства, в котором будущие педагоги-технологи получили возможность не только выполнять определенные конструкторские идеи, предложенные преподавателем, а также создавать, генерировать собственные идеи и находить пути для их воплощения, что чрезвычайно важно для профессионального самоопределения. Во-вторых, использование метода междисциплинарного проектирования в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя технологии мы ориентировали на изучение того, как организуется, функционирует и развивается конструкторско-технологическая среда в технологическом образовании. В связи с этим студенты принимали участие в проектировании различных узлов машиностроения и их реализации в компьютерных программах. Защита проекта осуществлялась в процессе реализации деловой игры «Я и защита междисциплинарного проекта».

Базисной основой, планируемой и осуществляемой в масштабе организации высшего образования концепции инновационного развития становится исследовательская деятельность [1]. При этом исследовательская деятельность является процессуальной основой ФГОС ВО. Опираясь на данные суждения и положения, мы разработали интегрированный курс «Основы исследовательской деятельности», который пред-

ставляет собой объединение нескольких учебных дисциплин «Конструирование и моделирование» и «Основы проектной деятельности школьников». Разработанный курс имеет практическую направленность: практические занятия проходят в форме деловых игр, решение конкретных ситуаций и практико-ориентированных заданий, разработки обучающимися глоссария, способствующих моделированию будущей профессиональной деятельности.

На заключительном этапе – контрольно-оценочном – проведена математическая обработка и качественная интерпретация полученных результатов, в ходе которых были отмечены положительные изменения диагностических показателей у студентов экспериментальной группы (рис. 2).

Как следует из табличных данных, динамика уровней готовности к профессиональной деятельности студентов экспериментальной группы превалирует по отношению к динамике уровней показателей студентов контрольной группы. Такого результата помогли добиться специально созданные условия: разработка интегрированного курса, внедрение на практических занятиях деловых игр, а также междисциплинарного проекта.

На контрольно-оценочном этапе на основании критерии Вилкоксона установлена статистическая достоверность положительных сдвигов в формировании профессиональной компетенции будущих бакалавров педагогического образования.

Результаты входного и итогового контроля студентов с применением деловых игр представлены в табл. 1.

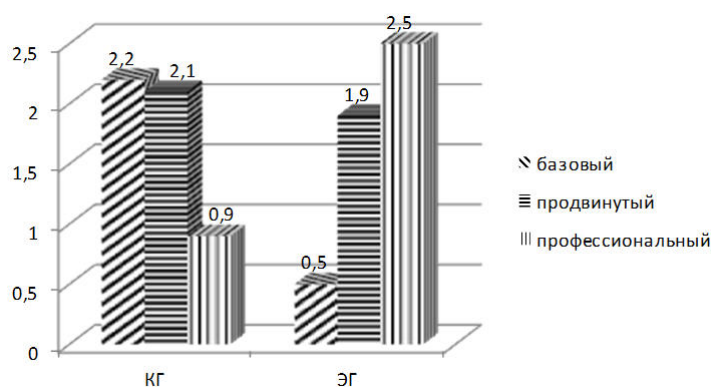


Рис. 2. Уровень сформированности профессиональной деятельности на формирующем этапе

Таблица 1

**Применение T-критерия Вилкоксона для определения достоверности сдвига показателей уровня сформированности профессиональной компетентности**

№ студента	До	После	Сдвиг ( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ )	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	18	27	9	9	3,5
2	14	30	16	16	20
3	8	27	19	19	28
4	10	28	18	18	27
5	5	18	13	13	9
6	11	26	15	15	15,5
7	12	28	16	16	20
8	10	30	20	20	29,5
9	19	18	-1	1	1
10	11	27	16	16	20
11	12	29	17	17	24,5
12	5	18	13	13	9
13	15	28	13	13	9
14	6	23	17	17	24,5
15	7	22	15	15	15,5
16	14	30	16	16	20
17	20	18	-2	2	2
18	10	24	14	14	12
19	10	30	20	20	29,5
20	17	29	12	12	6,5
21	17	27	10	10	5
22	13	27	14	14	12
23	10	25	15	15	15,5
24	13	28	15	15	15,5
25	12	28	16	16	20
26	18	27	9	9	3,5
27	10	27	17	17	24,5
28	17	29	12	12	6,5
29	11	25	14	14	12
30	12	29	17	17	24,5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					3

Подсчет критерия Вилкоксона производился по следующему алгоритму.

1. Сформулировали статистические гипотезы:

$H_0$  – сдвиг в сторону повышения уровня сформированности профессионально компетенции достоверно не преобладает;

$H_1$  – сдвиг в сторону повышения уровня сформированности профессиональной компетенции достоверно преобладает.

2. Составили список студентов в алфавитном порядке и сравнили результаты входного и итогового контроля (отобразили в колонках 2, 3 таблицы «До» и «После»).

3. Вычислили разницу между индивидуальными значениями входного и итогового контроля (сдвиг  $(t_{\text{после}} - t_{\text{до}})$ ).

4. Подсчитали количество сдвигов: положительных – 28; отрицательных – 2.

5. Перевели полученные разницы в абсолютные величины.

6. Проранжировали полученные разницы, присваивая меньшему значению меньший ранг. Совпадающие значения заменяли «по-

лусуммой занятых мест».

Сумма ранговых номеров равняется:

$$\sum R_i = \frac{N \cdot (N + 1)}{2},$$

где  $N$  – количество студентов в группе.

7. Определили сумму рангов в нетипичном направлении. За нетипичный сдвиг было принято «уменьшение значения».

$$T = \sum R_r,$$

где  $R_r$  – ранговые значения сдвигов с более редким знаком. Тогда  $T_{\text{эмп}} = 1 + 2 = 3$ .

8. Определили  $T_{\text{кр}}$  (критическое значение) для  $n = 30$  (табл. 2).

Таблица 2

Критические значения  $T$  при  $n = 30$

$n$	$T_{\text{кр}}$	
	0,01	0,05
30	120	151

9. Полученные данные отобразим на числовой прямой (рис. 3).

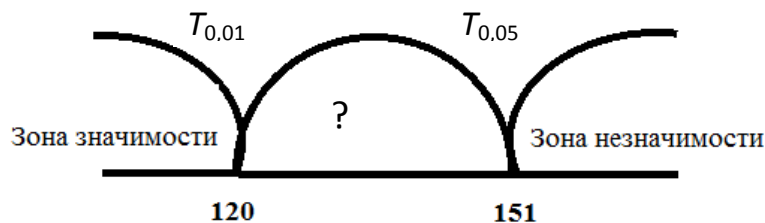


Рис. 3. Ось значимости

Принимаем гипотезу  $H_1$ , т. к. полученное эмпирическое значение  $T_{\text{эмп}}$  находится в зоне значимости.  $T_{\text{эмп}}$  меньше  $T_{\text{кр}}$ , следовательно, сдвиг в сторону повышения уровня сформированности профессиональной компетенции достоверно преобладает.

Таким образом, в ходе сравнительного анализа результатов диагностики, а также констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента, мы

убедились, что в ЭГ в ходе формирования у студентов профессиональных компетенций наблюдается значительный рост всех компонентов профессиональной компетентности. Это подтверждает эффективность комплекса педагогических условий и модели формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования по профилю «Технология».

### Библиографический список

1. Амиров А. Ф. Стратегия инновационного развития современного вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 8. – С. 58–65.

2. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образова-

тельных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 114 с.



3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
5. Ромм Т. А. Стандартизация воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 89–93.
6. Рябов В. В., Фролов Ю. В. Компетентность как индикатор человеческого капитала: материалы к четвертому заседанию методолог. семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 46 с.
7. Тамур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 16 с.
8. Тамур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
10. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
11. Harmer J. How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching. – Edinburgh: Longman, 2001. – 198 p.
12. Supporting teacher competence development for better learning outcomes: site European Commission. Education and training – 2013 [Электронный ресурс]. – URL: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf). (дата обращения: 18.12.2015).
13. Swain J. P. Musical languages. – N. Y.: W.W. Norton & Co, Inc., 1997. – 304 p.

Поступила в редакцию 20.12.2015

**Devyatkina Svetlana Nikolaevna**

*Senior Lecturer of the Department of Technical Disciplines and the Department, Bashkir State University, lana.str85@rambler.ru, Sterlitamak*

**Amirov Artur Ferdovich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Ufa*

## THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY

*Abstract.* This article focuses on the results of experimental work aimed at formation of professional competence of bachelors of pedagogical education in specialization “Technology”. Disclosed material reflecting the progress of experimental verification of the conceptual model of formation of professional competence and prove that the proposed system improves the level of preparation of students on all the criteria of formation of professional competence of future teachers of technology.

*Keywords:* competence approach, professional competence, professional competence, experimental work, the teacher of technology, components of professional competence, interdisciplinary approach.

### References

1. Amirov, A. F., 2007. Strategija innovatsionogo razvitiya sovremennogo vuza [The Strategy of innovative development of the modern University]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 8, pp. 58–65 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Baidenko, V. I., 2006. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshogo professionalnogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy) [Competence approach to the design of state educational standards of higher professional education (methodological and methodical questions)]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 114 p. (in Russ.).
3. Zimnyaya, I. A., 2003. Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Key competences – new paradigm of education]. Vysshee obrazovanie segodnya [Higher education

today], 5, pp. 34–42 (in Russ.).

4. Markova, A. K., 1996. Psihologija professionalizma [Psychology of professionalism]. Moscow: Znanie, 308 p. (in Russ.).

5. Romm, T. A., 2013. Standartizatsija vospitaniya v vysshem professionalnom pedagogicheskom obrazovanii [Standardization of education in higher professional pedagogical education. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 89–93 (in Russ., abstr. in Eng.).

6. Ryabov, V. V., Frolov Yu. V., 2004. Kompetentnost' kak indikator chelovecheskogo kapitala [Competence as the indicator of human capital]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 46 p. (in Russ.).

7. Tatur, Yu. G., 2000. Kompetentnostnyj podhod v opisani rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professionalnogo obrazovanija: materialy ko vtoromu zasedaniju metodologicheskogo seminar [Kompetentnostnyj approach in the description of the results and the design standards of higher professional education: proceedings of the second meeting of the methodological seminar]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 16 p. (in Russ.).

8. Tatur, Yu. G., 2004. Kompetentnost' v struk-

ture modeli kachestva podgotovki specialista [Competence in the structure of the model the quality of training specialists]. Vysshee obrazovanie segodnja [Higher education today], 3, pp. 20–26 (in Russ.).

9. Hutorskoj, A. V., 2003. Ključevye kompetentsii. Tehnologija konstruirovaniya [Key competencies. Technology design]. Narodnoe obrazovanie [National education], 5, pp. 55–61 (in Russ.).

10. Shadrinov, V. D., 2004. Novaja model specialista: innovatsionnaja podgotovka i kompetentnostnyj podhod [New model of the specialist: innovative training and competence approach]. Vysshee obrazovanie segodnja [Higher education today], 8, pp. 26–31 (in Russ.).

11. Harmer, J., 2001. How to teach English: an Introduction to the practice of English language teaching. Edinburgh: Longman, 198 p.

12. Supporting teacher competence development for better learning outcomes: site European Commission. Education and training. – 2013 [online]. Available at: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf). (Accessed 18 December 2015).

13. Swain, J. P., 1997. Musical languages. New York: W.W. Norton & Co, Inc, 304 p.

*Submitted 20.12.2015*

**Костина Екатерина Алексеевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, ea\_kostina@mail.ru, Новосибирск*

**Хорошилова Светлана Петровна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, svx69@mail.ru, Новосибирск*

## ВЛИЯНИЕ КРАТКОСРОЧНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЯ

**Аннотация.** В статье актуализируется взаимосвязь профессиональной подготовки выпускника высшего учебного заведения педагогического профиля и качества подготовки школьников в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта основного общего образования на примере дисциплин «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык». Авторы подчеркивают необходимость формирования лингвистической и кросс-культурной компетенций учителя посредством участия студента в процессе организованной академической мобильности. Исследователи рассматривают понятие и цель академической мобильности и проводят анализ состояния академической мобильности студентов в Российской Федерации. В работе представлены результаты эмпирического исследования влияния краткосрочных образовательных курсов с погружением в языковую среду за рубежом на развитие лингвистического и кросс-культурного компонентов профессиональной педагогической компетентности будущих учителей иностранного языка.

**Ключевые слова:** академическая мобильность, лингвистическая компетенция, кросс-культурная компетенция, иностранный язык.

Современная реформа высшего педагогического образования в Российской Федерации взаимосвязана с модернизацией основного общего образования в стране, так как качественная подготовка школьников по всем предметам должна быть обеспечена деятельностью квалифицированных учителей, за профессиональную подготовку которых отвечают высшие учебные заведения педагогического профиля.

В рамках предметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования выделим освещаемые ФГОС ООО результаты освоения предметов «Иностранный язык», «Второй иностранный язык» [4]:

- формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учетом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности;

- формирование и совершенствование

иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой;

- достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции;

- создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях [4].

Основная роль в достижении требований ФГОС выпускником основной общей школы отводится учителю, педагогу. Для того чтобы учитель смог реализовать требования федеральных стандартов в отношении школьника, он сам должен владеть соответствующими компетенциями. В частности, в процессе его профессиональной подготовки в педагогическом вузе считаем необходимым формировать лингвистическую и кросс-культурную компетенции учителя,

где немаловажную роль играет организованная академическая мобильность.

Под академической мобильностью понимается перемещение на определенный период времени студента или представителя профессорско-преподавательского состава в страну, отличную от той, где он постоянно проживает [6].

Академическая мобильность играет решающую роль в процессе личностного и профессионального развития, т. к. каждый участник программы попадает в условия необходимости принимать решения в реальных жизненных ситуациях и одновременно анализировать эти ситуации и решения с точки зрения родной культуры и культуры страны пребывания [3].

Главная цель академической мобильности – обеспечение качества получаемого высшего образования в условиях формируемого единого мирового образовательного пространства, обеспечение соответствия национальных стандартов обучения международным стандартам [1].

Для достижения этой цели на уровне правительства Российской Федерации должны быть приняты соответствующие меры по обеспечению полноценной интеграции российских студентов в глобальное образовательное пространство [5]. Место России на международном рынке образовательных услуг не соответствует ее значительному образовательному потенциалу. Масштаб академической мобильности российских студентов и преподавателей слишком мал для такой страны, как Россия.

Однако сегодня возрастающая доля краткосрочных курсов существенно меняет статистику академической мобильности в России и в мире. За последние годы в университетах наблюдается значительный рост краткосрочных программ по иностранному языку часто за счет сокращения семестровых и годовых программ обучения за рубежом. Пытаясь интенсифицировать образовательный процесс в учреждениях высшего образования и компенсировать недостаток аудиторных контактных часов, преподаватели и администрация факультетов способны организовать краткосрочные, особенно летних, курсов за рубежом. Заметим, что зарубежные краткосрочные курсы кажутся студентам более привлекательными,

чем долгосрочные. Л. Чиффо и ряд других ученых полагают, что растущую популярность краткосрочных курсов можно объяснить экономической ситуацией в стране [7]. И Россия здесь – не исключение. Студенты и родители обычно сами оплачивают обучение, транспортные расходы и расходы на проживание в стране обучения, и затраты на краткосрочные курсы зачастую значительно дешевле, чем на традиционные более длительные зарубежные программы. Кроме того, из-за отсутствия или существенного недостатка правительственной финансовой поддержки все больше студентов работают, чтобы оплатить свое обучение в университете. И сохранить работу гораздо легче в том случае, если студент уезжает на несколько недель, а не на семестр или целый год. По тем же самым экономическим причинам большинство российских студентов предпочитают двух- или трехнедельные программы «с погружением» за рубежом таким же программам длительностью более месяца. Добавим, что краткосрочные летние курсы очень привлекательны для тех студентов, которые хотят сочетать языковое погружение с погружением в культуру, т. к. летнее время предоставляет больше возможностей для путешествий и изучения достопримечательностей. Таким образом, параллельно формируются и развиваются лингвистическая и кросс-культурная компетенции.

Краткосрочные языковые курсы организуются по всему миру с тем, чтобы стимулировать изучение иностранного языка, развивать навыки профессионального владения языком, создавая базу для профессиональной академической мобильности студентов педагогических вузов различных направлений и уровней подготовки [2].

Известные в научных кругах сравнительные лингвистические исследования имеют целью изучить различия между освоением языка разными группами студентов «дома» и за границей. Эти работы отслеживают усвоение специфических черт языка и использование языковых элементов студентами, изучающими иностранный язык в неязыковой среде своей страны, и студентами, имеющими опыт изучения иностранного языка по программе с «погружением» [8; 10].

Сравнительно недавно появился ряд научных исследований, цель которых – пред-

сказать и измерить степень усвоения языка во время краткосрочного пребывания за рубежом в сопоставлении с семестровыми и годовыми зарубежными обучающими программами. Тем не менее Д. Пул и ряд других ученых отмечают, что такие попытки измерения успешности процесса усвоения языка главным образом фокусируются на длительном (семестр, год и более) погружении в языковую среду [9]. Это свидетельствует о нехватке эмпирических данных относительно преимуществ краткосрочных курсов.

Со своей стороны мы предприняли попытку выяснить мнение студентов факультета иностранных языков федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВПО «НГПУ»), обучающихся по основным профессиональным образовательным программам «Педагогическое образование» (профиль – Иностранные языки) и «Лингвистика» (профиль – Перевод и переводоведение) о влиянии краткосрочных программ с погружением в языковую среду за рубежом на развитие лингвистической и кросс-культурной компетенций обучаемых.

Разработанная нами анкета состояла из двух частей. Первая часть содержала вопросы демографического характера, например:

- возраст;
- пол;
- курс обучения в университете;
- родной язык;
- языки, изучаемые в университете;
- иностранные языки, которыми владеет респондент;

– возраст, в котором респондент начал изучать английский язык.

Вторая часть анкеты включала:

- вопросы закрытого типа (да/нет);
- открытые вопросы;
- вопросы множественного выбора.

Содержательно эти вопросы относились к опыту, полученному респондентами на краткосрочных языковых курсах за рубежом, их отношению к подобным курсам, влиянию посещенных курсов на лингвистическую и кросс-культурную компетенции студентов.

Онлайн-анкетирование было проведено в январе 2015 г. Время заполнения анкеты

не лимитировалось, студенты отвечали на вопросы в свободное время. Вся процедура сбора данных заняла 3 дня. Для обработки результатов ответов на вопросы закрытого типа и вопросы множественного выбора использовалась методика описательной статистики. Для определения значимости различий в ответах респондентов был применен метод математической статистики – кси-квадрат. Открытые вопросы обрабатывались через анализ ключевых слов и их частотности.

Количество респондентов в опросе – 89 человек. Подавляющее большинство участников – женского пола (96,5 %), что можно объяснить преобладанием женщин в педагогических университетах России. Возраст студентов: 18 лет – 24 года, в большинстве – 20 лет и 22 года. Средний возраст – 20,6 лет. Изучаемые респондентами языки:

- английский (100 %);
- немецкий (32 %);
- французский (22 %);
- китайский (4 %);
- испанский (2,2 %);
- итальянский (1,1 %).

Другие языки, на которых говорят респонденты, – украинский, казахский, якутский, алтайский и польский. В большинстве своем респонденты начали изучать английский язык в начальной школе в возрасте 8–9 лет, что соответствует государственному образовательному стандарту Российской Федерации.

Чтобы оценить влияние краткосрочных языковых курсов за рубежом на профессиональное владение студентами иностранным языком, мы отобрали шесть составляющих лингвистической компетенции, в соответствии с Общеввропейской шкалой компетенций в области иностранных языков (CEFR):

- фонологическая;
- лексическая;
- грамматическая;
- семантическая;
- орфографическая;
- орфоэпическая.

Согласно полученным данным (см. рис.), самое большое влияние краткосрочные языковые курсы за рубежом оказали на формирование и развитие фонологической компоненты (мнение 89,9 % опрошен-



ных) и орфоэпической компоненты (84,9 %) лингвистической компетенции. Это можно объяснить тем фактом, что большинство респондентов (79 %) посетили хотя бы раз курс по английской фонетике в одном из ведущих университетов мира – Университетском Колледже Лондона (University College London). Респонденты также высоко оценили влияние посещенных курсов на семантическую (82,4 %) и лексическую (76,7 %) составляющие лингвистической

компетенции. В то же время влияние данных курсов на владение студентами грамматикой (46,6 %) и орфографией (29,6 %) оценено значительно ниже, что объясняется тематикой посещенного большинством респондентов курса.

Респонденты также высоко оценивают влияние краткосрочных зарубежных языковых курсов на их отношение к изучаемому иностранному языку (96,5 %) и к культуре изучаемого языка (70,6 %).

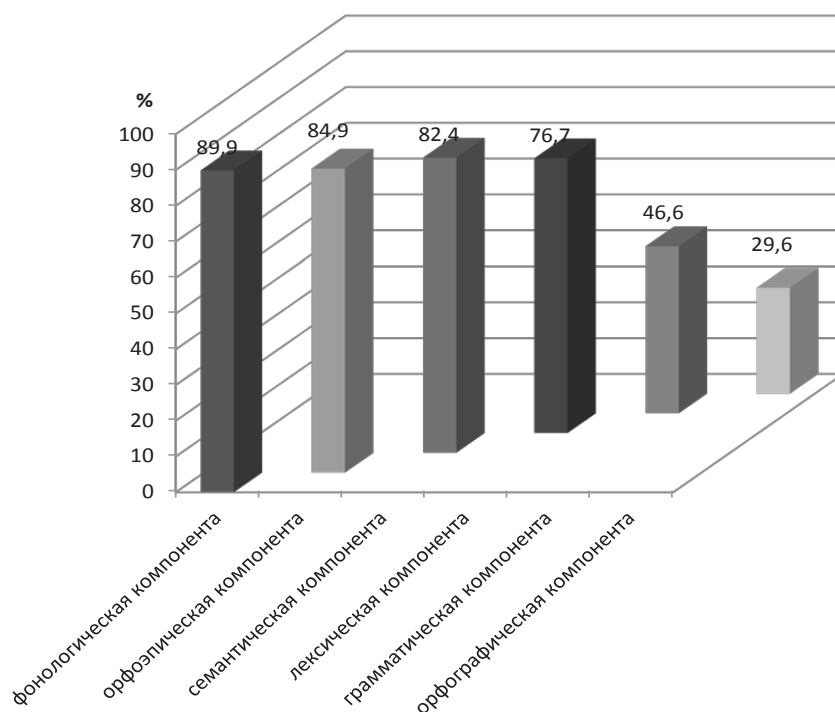


Рис. Влияние краткосрочных языковых курсов за рубежом на лингвистическую компетенцию студентов

Проведенное анкетирование подтвердило нашу гипотезу о том, что краткосрочные языковые курсы, являясь частью программы академической мобильности студентов педагогического университета, оказывают, по мнению студентов, положительное влияние на развитие лингвистической и кросс-культурной компетенций. Такой вид академической мобильности, как краткосрочные языковые курсы за рубежом интенсифицируют:

- процесс изучения иностранного языка;
- процесс познания культуры страны изучаемого языка;
- процесс углубленного изучения родной

культуры при сопоставлении ее с культурой страны изучаемого языка;

– возможность включенного обучения по различным основным профессиональным образовательным программам в зарубежных вузах.

Таким образом, организованная академическая мобильность студентов педагогического вуза способствует личностному и профессиональному росту будущих учителей. В итоге, качество подготовки выпускника педагогического университета выходит на уровень соответствия национальным и международным стандартам обучения.

Библиографический список

1. Валитов Ш. В. Расширение академических связей вузов и Болонский процесс // Распространение Болонского процесса: от деклараций к внедрению на практике: в 3 частях. Часть 2. Тенденции развития Болонского процесса, его инструменты и опыт внедрения. – Казань, КГТУ им. А. Н. Туполева, 2008. – С. 54–65.
2. Викторова Е. В., Нестерова М. А. Краткосрочные образовательные программы «Летние школы» как инструмент интернационализации ВУЗа: опыт СПбГУСЭ // Академическая мобильность 2011: проблемы и перспективы развития: Матер. междунар. конф. (17–18 мая 2011 г.). – СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2011. – С. 80–84.
3. Сараева В. В. Международное сотрудничество и академическая мобильность как факторы развития коммуникативной культуры будущего специалиста // Международное сотрудничество в профессиональном образовании: проблемы и перспективы: матер. междунар. науч.-практ. конф. (18 ноября 2009 г.). – Казань: АСО, 2009. – С. 88–91.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 17.05.2015).
5. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы / под ред. М. В. Ларионовой. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. – 524 с.
6. Byram M., Dervin F. Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education. – Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2008. – 312 p.
7. Chieffo L., Griffiths L. Here to stay: Increasing acceptance of short-term study abroad programs // The handbook of practice and research in study abroad / ed. R. Lewin. – New York: Routledge, 2010. – P. 99–116.
8. Freed B. An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting // Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. – 1998. – № 4 (2). – P. 31–60.
9. Poole D., Davis T. Concept mapping to measure outcomes in study abroad programs // Social Work Education/ – 2006. – № 25 (1). – P. 61–77.
10. Savage B., Hughes H. How does Short-term Foreign Language Immersion Stimulate Language Learning? // Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad – 2014. – № 24 (2). – P. 103.

Поступила в редакцию 12.12.2015

**Kostina Ekaterina Alekseevna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Prof. of the English Chair, Dean of the Faculty of Foreign languages, Novosibirsk State Pedagogical University, ea\_kostina@mail.ru, Novosibirsk*

**Khoroshilova Svetlana Petrovna**

*Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the English Chair, Faculty of Foreign languages, Novosibirsk State Pedagogical University, cvx69@mail.ru, Novosibirsk*

**IMPACT OF SHORT-TERM ACADEMIC MOBILITY  
ON PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER**

*Abstract.* The paper highlights the interconnection of the professional training of a graduate of a pedagogical high education institution and the quality of teaching school children in accordance with the requirements of the Federal State Standard of General Education in the context of the subjects of Foreign Language and Second Foreign Language. The authors emphasize the necessity to build linguistic and cross-cultural competences of intending teachers via participation of students in the process of organized academic mobility. The researchers examine the notion and aim of academic mobility and undertake the analysis of the condition of academic mobility of students in the Russian Federation. In the paper one can observe the results of the empiric research of the impact of short-term educational courses taken abroad (in authentic language environment) on the development of linguistic and cross-cultural components of professional pedagogical competence of intending foreign language teachers.

*Keywords:* academic mobility, linguistic competence, cross-cultural competence, foreign language.

## References

1. Valitov, Sh. V., 2008. Rasshirenie akademicheskikh svyazej vuzov i Bolonskij process [The expansion of economic relations of universities and the Bologna process]. Rasprostranenie Bolonskogo processa: ot deklaracij k vnedreniju na praktike [Distribution of the Bologna Process: from declarations to implementation in practice]. Kazan': KGTU n. a. A. N. Tupoleva Publ., pp. 54–65 (in Russ.).
2. Viktorova, E. V., Nesterova, M. A., 2011. Kratkosrochnye obrazovatel'nye programmy "Letnie shkoly" kak instrument internacionalizacii vuza: opyt SPbGUSJe [Short-term educational program "Summer School" as a tool for the internationalization of the university: the experience SPbSUSE]. Akademicheskaja mobil'nost' 2011: problemy i perspektivy razvitiya: mater. mezhdunar. konf. (17–18 maja 2011) [Academic Mobility 2011: Problems and Prospects: Mater. Intern. Conf. (17–18 May 2011)]. St. Petersburg: SPbGUSJe Publ., pp. 80–84. (in Russ.).
3. Saraeva, V. V., 2009. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo i akademicheskaja mobil'nost' kak faktory razvitiya kommunikativnoj kul'tury budushhego specialista [International cooperation and academic mobility as factors in the development of communicative culture of the future expert]. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v professional'nom obrazovanii: problemy i perspektivy: mater. mezhdunar. nauchno-praktich. konf. (18 nojabrja 2009) [International cooperation in vocational education: problems and prospects: mater. Intern. Scientific-practical. Conf. (18 November 2009)]. Kazan': ASO, pp. 88–91. (in Russ.).
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija [Federal state educational standard of general education] [online]. Available at: <http://base.garant.ru/197127/> (Accessed 17 May 2015) (in Russ.).
5. Larionova, M. V. ed., 2004. Formirovanie obshheevropejskogo prostranstva vysshego obrazovanija. Zadachi dlja rossijskoj vysshej shkoly [Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education]. Moscow: GUVShJe Publ., 524 p. (in Russ.).
6. Byram, M., Dervin, F., 2008. Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 312 p.
7. Chieffo L., Griffiths L., 2010. Here to stay: Increasing acceptance of short-term study abroad programs. Lewin R. ed. The handbook of practice and research in study abroad. New York: Routledge, pp. 99–116.
8. Freed, B., 1998. An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 4 (2), pp. 31–60.
9. Poole, D., Davis, T., 2006. Concept mapping to measure outcomes in study abroad programs. Social Work Education, 25 (1), pp. 61–77.
10. Savage, B., Hughes, H., 2014. How does Short-term Foreign Language Immersion Stimulate Language Learning? Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 24 (2), p. 103.

*Submitted 12.12.2015*

*Омельченко Елизавета Александровна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, eliam@mail.ru, Новосибирск*

## СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению вопроса о становлении культуры самовыражения будущих педагогов. Приведено описание существенных характеристик этого феномена, исходящих из сути самоорганизующейся педагогической деятельности. Раскрывая особенности культуры самовыражения педагога, автор показывает, на какие из них необходимо ориентировать учебный процесс в вузе, максимально содействуя становлению рассматриваемой культуры. В статье указано на шесть соответствующих условий: выделение в учебных дисциплинах сквозных содержательных линий, связанных с вопросами культуры самовыражения педагога; внесение в учебные планы соответствующих учебных предметов; организация деятельности студентов с ориентацией на становление их культуры самовыражения; высокий уровень культуры самовыражения преподавателей; определенным образом организованная образовательная среда вуза.

**Ключевые слова:** самовыражение, культура самовыражения педагога, студенты педагогического вуза, учебный процесс вуза, становление культуры самовыражения.

Современное высшее образование в России строится на компетентностном подходе, подразумевающим организацию всей деятельности учебного заведения, направленной на становление компетенций, обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. В статье под компетенциями понимаем результаты обучения. Очевидно, что дисциплины, осваиваемые студентами (будущими педагогами), должны быть подобраны разработчиками учебных планов в вузе так, чтобы максимально содействовать формированию или развитию компетенций, указанных в стандартах.

Однако их успешное освоение студентами педагогического вуза еще не гарантирует, что начинающий воспитатель детского сада, учитель школы, преподаватель будет в полной мере чувствовать себя комфортно при выполнении профессиональных обязанностей, что сможет успешно адаптироваться в коллективе, где ему предстоит работать, и именно в педагогической деятельности найдет возможности для реализации своего потенциала.

Если все это сделать не удастся, то профессиональная жизнь человека в образовании быстро завершается. Он ищет и, возможно, находит другие сферы приложения своих усилий, что сводит к нулю «вложенные» в него материальные и интеллектуаль-

ные средства образовательных учреждений и государства, затрудняя обеспечение системы образования высоко квалифицированными кадрами.

Для решения обозначенной проблемы, по нашему мнению, нужно обратиться к созданию условий для реализации в процессе обучения и в профессиональной деятельности такой генетически присущей каждому человеку потребности, как потребность в самовыражении. Она состоит в наличии у личности желания и стремления поделиться с другими людьми тем, что для нее самой значимо, важно, продемонстрировать им предпочитаемые способы поведения и деятельности, проявить, представить себя. Р. Инглхарт [8; 9], разработавший теорию постматериализма, выяснил, что самовыражение является основной ценностью в процессе модернизации обществ и объединяет кластер значений, включающий социальную терпимость, удовлетворенность жизнью, представление себя другим, стремление к свободе. Сходной точки зрения придерживается Х. С. Ким [10], подчеркивая связь самовыражения со свободой, творчеством, стилем, смелостью, уверенностью.

При наличии возможностей для самовыражения человек хорошо физически и психологически себя чувствует, понимает, что занимается нравящимся ему делом, видит в коллегах единомышленников, в среде кото-

рых его принимают и понимают.

В случае, когда начинающий педагог видит возможности выразить себя в профессиональной деятельности, он останется в этой сфере надолго.

Однако педагогическая деятельность предъявляет довольно высокие требования к тому, кто ею занимается. Ведь педагог постоянно находится во взаимодействии с другими людьми, среди которых представители подрастающего поколения, берущие с него пример (дошкольники и ученики начальной школы) или анализирующие его поведение, внешний вид, мировоззрение (подростки, учащиеся старших классов, студенты).

Поэтому педагогу нужно не просто произвольным образом выражать себя, а делать это так, чтобы демонстрировать достойный подражания высокий уровень культуры самовыражения.

Под культурой самовыражения педагога мы понимаем особенности, способы, результаты самоорганизующей педагогической деятельности, которые он обретает или создает в соответствии с собственными индивидуальными, личностными, профессиональными предпочтениями и в результате взаимодействия с культурой сообщества.

Самоорганизующая педагогическая деятельность рассматривается нами как профессиональная деятельность, содержанием которой является самостоятельное планирование, организация и осуществление воспитания, развития, обучения детей разного возраста, студентов, взрослых людей.

Начинает складываться названная культура педагога в студенческие годы, постепенно приобретая следующие существенные характеристики.

Положительная направленность педагогических действий в ходе самовыражения, подразумевающая соблюдение норм, требований, правил жизни социума – следование культуре поведения, принятой в обществе. Основная цель этого – подавать своим поведением пример детям, с которыми работает педагог.

Учет внешнего материального окружения и ориентация на детей, их родителей, коллег в процессе самовыражения.

Взаимосвязь и взаимовлияние в структуре культуры самовыражения педагога внутреннего (самораскрытие) и внешнего (самопре-

зентация) компонентов. При этом самораскрытие подразумевает то, насколько педагог способен или в настоящее время может позволить себе «приоткрыть» внутренний мир, свои истинные чувства, переживания, намерения другим людям. Самопрезентация – целенаправленное создание у других людей нужного в данный момент педагогу образа самого себя.

Динамичный, изменчивый характер культуры самовыражения педагога, зависящий от его возраста, стажа работы, профессиональных предпочтений и профессионального окружения – среды образовательной организации, субъектов педагогического процесса.

Проведенные нами исследования [4–6] позволили более детально раскрыть особенности феномена «культура самовыражения педагога», исходя из которых можно выстраивать учебный процесс в вузе, ориентируя его на становление рассматриваемой культуры. В ее основе лежат особенности самовыражения педагога, основой которого, в свою очередь, является самоорганизующая педагогическая деятельность. К характеристикам самоорганизующей педагогической деятельности относятся относительная автономность, независимость и самореализация. Автономность предполагает, что определяющее влияние на поведение педагога оказывают его внутренние основания, побуждения. Независимость словарь определяет как «способность и возможность действовать самостоятельно и быть защищенным от давления извне» [1, с. 361]. По словам Л. А. Коростылевой, «самореализация – осуществление возможностей развития “Я” посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми» [2, с. 4]. В процессе самоорганизующей педагогической деятельности педагог управляет своим поведением, но при этом на него влияют другие субъекты педагогического процесса. Осуществление самоорганизующей педагогической деятельности предполагает наличие готовности к ней, для формирования которой необходимо в учебном процессе вуза развивать способности к ее организации, выполнению, коррекции. Такая деятельность должна давать возможность педагогу продемонстрировать свои индивидуальные, личностные особенности и в то же время не



противоречить нормам культуры общества, в котором он живет, нормам педагогической этики и такта. На особенности, способы и результаты самоорганизуемой педагогической деятельности влияет педагогическая культура образовательной организации, где работает педагог, его индивидуальные особенности, стремления, желания, предпочтения в выполнении профессиональных обязанностей.

Из представленного взгляда на культуру самовыражения педагога следует, что учебный процесс в вузе должен быть выстроен с учетом создания условий для того, чтобы будущие педагоги видели возможность и умели:

- понять важность культуры самовыражения для педагога;
- узнать и принять нормы, ценности педагогической культуры современности;
- самостоятельно организовывать педагогическую деятельность;
- изучить, понять, осмыслить свои профессиональные предпочтения;
- постоянно могли применять способы педагогической деятельности, освоенные в ходе обучения;
- анализировать особенности и результаты выполненной педагогической деятельности;
- делать выводы об эффективности своей педагогической деятельности.

Решению этой задачи может способствовать, например, выделение в учебных дисциплинах в качестве одной из содержательных линий вопросов, связанных с культурой самовыражения (первое условие содействия становлению культуры самовыражения будущих педагогов в учебном процессе вуза). Ими могут выступать: самоорганизуемая деятельность – основа педагогической деятельности; самовыражение – основополагающая потребность человека; функции, уровни, средства, способы самовыражения личности в педагогической деятельности; «нормативные», социальные, культурные требования к самовыражению педагога в профессиональной деятельности; компоненты культуры самовыражения педагога; проявление культуры самовыражения педагога в профессиональной деятельности; готовность педагога к самовыражению в педагогическом взаимодействии и т. д.

Кроме того, целесообразно обогатить

программы учебной и производственной практики будущих педагогов заданиями на анализ самовыражения и культуры самовыражения профессиональных педагогов и самих студентов.

Вторым условием, создание которого положительно скажется на становлении культуры самовыражения будущих педагогов в учебном процессе вуза, является внесение в учебные планы их подготовки дисциплин, в явном виде ориентированных на знакомство студентов со спецификой культуры самовыражения педагогов. В качестве таких дисциплин мы предлагаем, например, следующие: «Педагогика самовыражения в профессии», «Культура самовыражения педагога», «Культура самовыражения личности в педагогической деятельности».

Третьим условием является организация деятельности студентов на занятиях, во время педагогической практики и во внеаудиторное время. В данном случае мы имеем в виду, что вся деятельность студентов – будущих педагогов в той или иной степени будет насыщена смоделированными или реальными педагогическими ситуациями, требующими их собственного самовыражения или создания условий для самовыражения детей, с которыми им предстоит работать, проявления высокого уровня культуры самовыражения в профессии.

Такие ситуации преподаватели вуза могут создавать на учебных занятиях – лекциях, семинарах, лабораторных и практических работах, в самостоятельной работе студентов, на практике, в учебно- и научно-исследовательском видах деятельности, в которые вовлекаются студенты. При этом важно, чтобы студенты все более глубоко понимали смысл педагогической деятельности, имели возможность взаимодействовать с другими субъектами педагогического процесса, демонстрируя свою включенность в педагогическую культуру и презентуя результаты элементов педагогической деятельности, выполненных или освоенных ими.

На учебных занятиях для этого у будущих педагогов должны быть возможности проявить активность и самостоятельность. Положительно скажется на становлении культуры самовыражения обучающихся в учебном процессе вуза проблемность изложения преподавателем теоретических и практических

сведений, касающихся педагогической деятельности, проведение разных типов учебных занятий. Кроме того, необходимо обеспечение содержательной и деятельностной вариативности выполнения работ, предлагаемых студентам.

Четвертое условие – наличие высокого уровня культуры самовыражения преподавателей вузов, отражающегося во взаимодействии со студентами и коллегами. Это условие мы выделяем в связи с тем, что у будущих педагогов должен быть пример того, как можно достойно проявить, выразить себя в педагогической деятельности. Такой пример за годы обучения в вузе им могут подавать именно преподаватели, с которыми они постоянно взаимодействуют.

Пятым условием стало наличие в обращении у студентов и преподавателей учебно-методических пособий, раскрывающих теоретические и практические вопросы, связанные с разными аспектами культуры самовыражения педагогов и ее становления. Ведь, чтобы содействовать становлению рассматриваемой культуры, нужно в первую очередь знать и понимать, что это такое, представлять структуру этого понятия, иметь сведения об условиях, позволяющих оказывать положительное влияние на культуру самовыражения (как свою собственную, так и других субъектов педагогического процесса).

В качестве шестого условия назовем образовательную среду вуза, которая способна оказывать положительное влияние на становление характеристик культуры самовыражения студентов. Образовательная среда вуза – частный случай образовательной среды, которую мы вслед за В. А. Ясвиным рассматриваем как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [7, с. 14].

Отметим, что в контексте влияния образовательной среды вуза на становление культуры самовыражения будущих педагогов важно ее взаимодействие со студентами, посредством которого осуществляется развитие или формирование педагогических способностей, потребностей заниматься педагогической деятельностью, профессиональных интересов, профессионального са-

мосознания обучающихся.

«Образовательная среда выступает как: а) субъективный опыт восприятия действительности; б) трансформация опыта и собственной идентичности в образовательной практике; в) существующее образовательное взаимодействие социального окружения» [3, с. 171]. В этом смысле важность образовательной среды для становления культуры самовыражения будущих педагогов в учебном процессе вуза состоит в ее опосредованном и постоянном влиянии. Обучающиеся «впитывают» ее особенности и, даже часто не осознавая этого, подстраиваются под ее требования, присваивают нормы, на соблюдение которых она ориентирована. Следствием этого становятся особенности восприятия студентами педагогической действительности и деятельности. Они за годы обучения развивают у себя педагогические способности, профессионально значимые качества и компетенции, ориентируясь на возможности выразить, реализовать себя в сфере образования как будущей профессиональной среде.

Учитывая, что образовательная среда вуза «создает определенную атмосферу, дух, комфортность, к которым человек стремится, в которые хочет погрузиться вновь, построить их на новом месте как некую модель» [3, с. 172], студент будет испытывать желание в ней находиться, самореализовываться, проявлять себя. Сначала это справедливо по отношению к обучению, а затем, после окончания вуза, к профессиональной деятельности, где начинающий педагог станет транслировать и воссоздавать наиболее существенные черты образовательной среды, которые воздействовали на него в вузе. В рамках данной статьи речь идет об условиях, позволяющих ему выразить себя.

Подводя итог всему вышесказанному, сделаем вывод о положительном влиянии на становление культуры самовыражения будущих педагогов в учебном процессе вуза описанных в статье условий. Их комплексное создание позволит, с одной стороны, достигать заданных образовательными стандартами результатов обучения, а с другой – будет содействовать обеспечению системы образования кадрами, которые способны и стремятся долго и с высокими результатами работать в образовательных организациях.

1. Аниупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. – М.: Эксмо, 2009. – 656 с.
2. Коростылева Л. А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1997. – С. 4–56.
3. Мерзон Е. Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Молодой ученый. – 2011. – № 10, Т. 2. – С. 170–172.
4. Омельченко Е. А. Культура самовыражения: понятие и взаимосвязь компонентов // Теоретические и методологические проблемы современных наук: материалы IX Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 5 октября 2013 г.). – Новосибирск: Сибпринт, 2013. – С. 48–55.
5. Омельченко Е. А. Педагогический взгляд на феномен самовыражения личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 102–106.
6. Омельченко Е. А. Самовыражение и культура самовыражения личности (педагогический аспект): монография. – Новосибирск: Сибпринт, 2013. – 152 с.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
8. Inglehart R. Modernization and postmodernization: cultural, economic and political change in 43 societies. – Princeton: Princeton University Press, 1997. – 440 p.
9. Inglehart R., Welzel C. Modernization, cultural change and democracy the human development sequence. – New York: Cambridge University Press, 2005. – 464 p.
10. Kim H. S. Culture and self-expression [Электронный ресурс] // Psychological science agenda. – URL: <http://www.apa.org/science/about/psa/2010/06/sci-brief.aspx>. (дата обращения: 11.12.2015).

Поступила в редакцию 10.12.2015

**Omelchenko Elizaveta Aleksandrovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Prof. of the Theory and Methodology of Preschool Education, Novosibirsk State Pedagogical University, eliam@mail.ru Novosibirsk, Russia*

## A CULTURE OF SELF-EXPRESSION OF FUTURE TEACHERS IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL

**Abstract.** The article is devoted to consideration of the promotion of a culture of self-expression of future teachers. Describes the significant characteristics of this phenomenon emanating from the essence of self-organized and educational activities. Revealing the cultural peculiarities of expression of the teacher, the author shows which of them it is necessary to Orient the educational process in higher educational institutions, most assisting the formation of the considered culture. The article is listed on the six relevant conditions: isolation in the classroom through meaningful lines associated with the cultural expression of the teacher; the introduction into curricula of relevant subjects; organization of activity of students with a focus on the formation of their culture of self-expression; a high level of culture of self-expression teachers; in a certain way-organized educational environment of the University.

**Keywords:** self expression, culture expression of the teacher, the students, the educational process of the University, a culture of self-expression.

### References

1. Antsupov, A. Ya., Shipilov, A. I., 2009. Slovar' konfliktologa [Conflict Dictionary]. Moscow: Eksmo, 656 p. (in Russ.).
2. Korostyleva, L. A., 1997. Problema samorealizatsii lichnosti v sisteme nauk o cheloveke [The Problem of self-realization in the system of Sciences about the person]. Psihologicheskije problemy samorealizatsii lichnosti [Psychological problems of self-realization]. St. Petersburg: St. Petersburg University Publ., pp. 4–56 (in Russ.).
3. Merzon, E. E., 2011. Obrazovatel'naja sreda kak factor formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza [Educational environment as the factor of formation of professional competence of students of pedagogical universities]. Molodoy uchenyj [The Young scientist], 10, T. 2, pp. 170–172 (in Russ.).
4. Omelchenko, E. A., 2013. Kultura samovy-

- razhenija: pon'atije i vzaimosv'az' komponentov [The culture of self-expression: the concept and relationship components]. Teoreticheskije i metodologicheskie problemy sovremennykh nauk [Theoretical and methodological problems of modern science: materials of IX International scientific-practical conference (Novosibirsk, October 5)]. Novosibirsk: Sibprint, pp. 48–55 (in Russ.).
5. Omelchenko, E. A., 2013. Pedagogicheskij vzgl'ad na fenomen samovyrazhenija lichnosti [Pedagogical view of the phenomenon of self-expression]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 102–106 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Omelchenko, E. A., 2013. Samovyrazhenije i kultura samovyrazhenija lichnosti (pedagogicheskij aspekt) [Expression and culture of self-expression (pedagogical aspect)]. Novosibirsk: Sibprint, 152 p. (in Russ.).
7. Yasvin, V. A., 2001. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Smysl, 365 p. (in Russ.).
8. Inglehart, R., 1997. Modernization and post-modernization: cultural, economic and political change in 43 societies. Princeton: Princeton University Press, 440 p.
9. Inglehart, R., Welzel, C., 2005. Modernization, cultural change and democracy the human development sequence. New York: Cambridge University Press, 464 p.
10. Kim, H. S., 2010. Culture and self-expression [online]. Psychological science agenda. Available at: <http://www.apa.org/science/about/psa/2010/06/sci-brief.aspx> (Accessed 11 December 2015).

*Submitted 10.12.2015*

*Ле-ван Татьяна Николаевна**Кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник Института медико-биологических проблем Российского университета дружбы народов, t.levan.pedagog@gmail.com, Москва*

## **ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО ТЕМАТИКЕ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Аннотация.* Статья посвящена организации курсов повышения квалификации по тематике здоровьесориентированной деятельности для работников системы образования с использованием дистанционных образовательных технологий. Обсуждаются различные варианты организации дистанционного обучения, обосновывается оптимальность предложенной автором системы для повышения квалификации работников сферы образования.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, повышение квалификации, работники системы образования, здоровьесориентированная деятельность в образовании, тьюторское сопровождение профессионального развития педагога.

Развитие электронного обучения – закономерный процесс, обусловленный потребностями современного человека в непрерывном образовании, позволяющий совместить обучение с трудовой деятельностью.

Нормативно-правовое обоснование использования дистанционных образовательных технологий в российской практике осуществлено недавно, хотя сама форма дистанционного образования не нова. Статья 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ определяет общие основы реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [9]. Под дистанционными образовательными технологиями в документе понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Необходимость поиска оптимальных форм профессионального развития работников системы образования в области организации здоровьесориентированной деятельности легла в основу разработки сотрудниками Института медико-биологических проблем Российского университета дружбы народов (ИМБП РУДН) по поручению Минобрнауки России программ курсов повышения квалификации и модели тьюторского со-

провождения процесса профессионального развития педагогических работников по указанной тематике с использованием дистанционных образовательных технологий. Для этого в феврале 2015 года был создан сайт «Тьюторы здорового образа жизни» ([www.zdorov-tutor.anonii.ru](http://www.zdorov-tutor.anonii.ru)), который используется как электронная информационно-образовательная среда, решающая следующие задачи профессионального развития работников образования:

1) обеспечивает информационную поддержку деятельности Минобрнауки России по широкомасштабному внедрению лучших моделей сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса, формирования культуры здорового образа жизни как направления социализации обучающихся и воспитанников;

2) используется как интернет-ресурс для повышения квалификации работников образования по тематике, связанной с организационно-управленческими, педагогическими, социально-психологическими и другими аспектами здоровьесориентированной деятельности в образовательных организациях;

3) рассматривается как площадка для профессионального общения работников образования в области организации здоровьесориентированной деятельности.

В рамках решения первой задачи на сайте созданы разделы «О проекте», «Нормативная база», «Глоссарий» – в них дается уста-



новочная информация и представлен широкий спектр соответствующих материалов (нормативных и инструктивных документов федерального значения, основных понятий и их дефиниций). Через раздел «Конференция» осуществляется информационная поддержка организации и проведения Всероссийской научно-практической конференции «Здоровый образ жизни в контексте социализации обучающихся: проблемы и решения» (9–11 апреля 2015 г., Москва), представлены программа, резолюция, материалы выступлений и отзывы участников.

Для решения второй задачи профессионального развития работников образования информационно-образовательная среда сайта используется при организации обучения по трем программам повышения квалификации работников образования (автор программ – канд. пед. наук, доц. Т. Н. Ле-ван):

1) формирование социальных компетенций детей и подростков, связанных с сохранением, укреплением и обеспечением безопасности здоровья обучающихся, формированием у них культуры здорового образа жизни (для руководящих и педагогических работников системы общего и дополнительного образования, организующих процесс социализации обучающихся);

2) методика и технологии тьюторского сопровождения обучающихся в процессе формирования готовности к осуществлению здоровьесориентированной деятельности (для руководящих и педагогических работников системы общего и дополнительного образования, организующих волонтерскую деятельность обучающихся в области продвижения культуры здорового и безопасного образа жизни);

3) методика и технологии тьюторского сопровождения процесса повышения квалификации работников образования в области сохранения, укрепления и обеспечения безопасности здоровья обучающихся (для представителей региональных институтов повышения квалификации и органов управления образованием, работников системы профессионального педагогического образования).

Программы разработаны в рамках проекта Минобрнауки России «Внедрение практикоориентированной модели повышения квалификации тьюторов – представителей региональных институтов повышения ква-

лификации и руководящих и педагогических работников в сфере дополнительного образования детей в области сохранения, укрепления и обеспечения безопасности здоровья обучающихся, формирования у них культуры здорового образа жизни».

Третья задача профессионального развития работников образования решается в информационно-образовательной среде через форум, где пользователи не только могут обсудить содержательные и технические аспекты программ повышения квалификации, но и освоить раздел «Профессиональное сообщество», который предназначен для профессионального общения работников системы образования по вопросам формирования здорового и безопасного образа жизни обучающихся. В рамках последнего раздела пользователям предложено обсуждение практик здоровьесориентированной деятельности, пополнение ресурсов сайта материалами из личных электронных библиотек и медиатек, участие в дискуссионной площадке, где обсуждаются «наболевшие» проблемы в области сохранения и укрепления ресурсов здоровья участников образовательного процесса.

Всего на сайте к концу апреля 2015 г. зарегистрировалось 2253 пользователя (однако реальное количество пользователей сайта гораздо больше, поскольку материалы, за исключением лекций, самостоятельных и контрольных заданий курсов повышения квалификации, можно просматривать и без обязательной регистрации).

Остановимся подробнее на организации курсов повышения квалификации через сайт «Тьюторы здорового образа жизни». Для реализации программ была выбрана *модель регулируемого самообучения с элементами консультационной* как оптимальная, на наш взгляд, в условиях безотрывного от «производства» курсового обучения педагогов и административных работников системы образования, разнообразия вариантов рабочего графика слушателей, неоднородности их уровня владения информационно-коммуникационными технологиями и степени погруженности в проблему.

Исходя из предварительного опроса региональных координаторов повышения квалификации работников образования по тематике организации здоровьесориентированной

деятельности, откликнувшихся на приглашение Департамента государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи Минобрнауки России к участию в курсах (всего 50 регионов), в профессиональном развитии по данной тематике нуждаются такие категории работников образования, как воспитатели и старшие воспитатели дошкольных образовательных организаций, учителя начальных классов, учителя физической культуры и инструкторы по физической культуре образовательных организаций всех уровней, учителя-предметники (все предметы), административные работники образовательных организаций всех уровней, педагоги-организаторы, школьные психологи, педагоги дополнительного образования (в том числе работающие с волонтерскими объединениями детей, подростков и молодежи), работники структур, осуществляющих управление образованием, работники системы повышения квалификации в сфере образования, преподавательский состав организаций системы профессионального педагогического образования и т. д. Каждая из категорий имеет достаточно «плотный» рабочий график и не может оставить надолго выполнение трудовых обязанностей. Вместе с тем значительная часть желающих пройти обучение имеет возможность посвятить 1–3 дня полному погружению в проблему при очном общении с ведущими специалистами данной области. Необходимые для электронного обучения навыки потенциальных слушателей региональные координаторы в целом оценили как средние и ниже среднего, равно как и материально-технические возможности регионов для организации обучения.

В связи с выявленными особенностями потенциальной аудитории было решено использовать простейший и наиболее комфортный, на наш взгляд, способ презентации учебной информации (без специальных электронных оболочек, требующих дополнительного обучения слушателей как их пользователей, а через сайт с простейшим интерфейсом).

Каждая программа имеет на сайте вид тематического плана со стандартной структурой: лекции, презентации, материалы для самостоятельной работы по всем темам (вопросы для самоконтроля, задания на пони-

мание и закрепление материала, литература и медиаисточники для самостоятельного изучения). Содержание курсов подобрано, исходя из наших предшествующих исследований проблемы [4; 5]. Для каждого раздела представлено контрольное задание, которое слушатель выполняет и сохраняет в папке на рабочем компьютере для того, чтобы в финале обучения собрать в единый файл «Портфолио слушателя» и презентовать коллегам и преподавателям для рецензирования на форуме.

Промежуточный контроль не предполагается, т. к. каждый слушатель осваивает программу в своем режиме, а итоговый контроль позволяет избежать перегруженности курса оценочными мероприятиями и излишней нервозности процесса обучения, а также оценить индивидуальный прогресс каждого участника курсов и степень присвоения им транслируемой в рамках курсов профессиональной позиции, что, на наш взгляд, более целесообразно, особенно учитывая специфику педагогической аудитории (с одной стороны, гиперответственное отношение ко всем проверкам, с другой – эмоциональную и порой физическую истощенность от постоянного нахождения «под контролем» и стремление упростить оценочные процедуры и свое участие в них). Вместе с тем выполнение контрольных заданий (исследовательского, практико-ориентированного или творческого характера) дает возможность каждому слушателю преломить через призму собственного профессионального опыта тот или иной аспект курса, придать знакомой для себя деятельности новое звучание [6]. Ряд заданий оказываются для слушателей, как выясняется в ходе консультаций и общения на форуме, новыми и необычными, но крайне полезными: по их утверждениям, они не предполагали ранее, что такие аспекты, как, например, обучение критическому восприятию информации, развитие личностного потенциала обучающихся, развитие у них навыков конструктивного общения и т. д. относятся к здоровьесориентированной деятельности – и это вдохновляет большинство педагогов, т. к. они получают четкое представление о своем «месте» в реализации общей задачи педагогического коллектива по сохранению и укреплению здоровья обучающихся. Также большое ко-

личество положительных отзывов было получено на разработанную нами концепцию тьюторской деятельности педагога в области здорового образа жизни [7], основанную на индивидуализации процесса формирования культуры здорового и безопасного образа жизни как одного из важнейших направлений социализации ребенка.

В совокупности контрольные задания по всем темам курса представляют собой «Портфолио слушателя» – индивидуальную концепцию профессиональной деятельности слушателя в области сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса, в том числе свою собственную концепцию развития профессионального здоровья.

Для того чтобы реализовать аксиологический компонент курсовой подготовки и обеспечить «погружение» в проблематику курса, слушателям предложено принять участие в очных сессиях (от 8 до 20 академических часов, прошли занятия в таких городах, как Белгород, Екатеринбург, Москва, Санкт-Петербург, Тюмень), где преподавателями выступали ведущие ученые в области педагогики здоровья (В. Н. Ирхин, М. Г. Колесникова, Т. Н. Ле-ван, Н. Н. Малярчук, Л. Г. Татарникова, Н. В. Третьякова и др.). В качестве очных сессий рассматриваются и мероприятия, организованные в рамках научно-практических конференций: «На пути к школе здоровья» (26–27 марта 2015 г., Санкт-Петербург), «Формирование здорового образа жизни детей и подростков: традиции и инновации» (1–2 апреля 2015 г., Белгород), «Здоровый образ жизни в контексте социализации обучающихся: проблемы и решения» (9–11 апреля 2015 г., Москва) и др. В ходе освоения очной части курса слушателям рекомендуется предварительно составить список вопросов и проблемных ситуаций из своей профессиональной деятельности, которые каждый слушатель может предложить для обсуждения в специально отведенное для этого время практической части общения. Предусмотрена онлайн-трансляция большинства очных мероприятий и знакомство слушателей с ними в видеозаписи.

Помимо презентации «Портфолио слушателя» предложено итоговое тестирование и рецензирование двух портфолио слушате-

лей той же программы. Итоговое тестирование имеет 2 блока: первый блок рефлексивного характера, включающий вопросы по особенностям освоения программы, отношению к различным аспектам обучения, самоанализу степени профессионального развития по тематике курса, перспективам дальнейшего изучения различных аспектов предложенной программы; второй блок дублирует входное тестирование и показывает индивидуальный прогресс слушателя в присвоении им профессиональной позиции в отношении реализации здоровьесозидающей функции педагога и объективный уровень усвоения им содержания курса. Рецензирование каждым слушателем портфолио своих коллег осуществляется следующим образом: слушатель просматривает аннотации и ключевые слова, обозначенные автором портфолио на форуме, и скачивает понравившиеся материалы; после знакомства с ними пишет и выкладывает на форуме рецензию, которая содержит следующие позиции: насколько отражена заявленная слушателем специфика деятельности в выполненных заданиях, насколько слушатель опирается на материалы лекций и самостоятельных заданий, чем показались интересными материалы, какие замечания возникли.

Если выполнение отдельных итоговых заданий вызывает у слушателя сложности, значит, данный аспект профессиональной деятельности нуждается в развитии. В целом контроль рассматривается как дополнительная возможность для профессионального развития работников системы образования.

Таким образом, использование дистанционных образовательных технологий видится нам как перспективное направление не только повышения компетентности работников образовательных организаций по актуальным направлениям модернизации системы образования, но и как способ организации тьюторского сопровождения процесса непрерывного профессионального развития педагогов в области реализации ими здоровьесозидающей функции. Использование разнообразных технологий электронного обучения и интернет-коммуникации по решению профессиональных задач расширяет возможности педагогического сообщества, позволяя при этом экономить время и ресурсы, что значимо в ситуации перегружен-

ности работников образования текущими задачами и разовыми поручениями на фоне острой необходимости совершенствования их профессиональных качеств и способ-

ностей, а также заботы о здоровье педагогов как ключевых трансляторов (в идеале) модели здоровьеориентированного образа жизни.

# Библиографический список

1. Дубровская Ю. А. Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 159 с.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 08.08.2015).

3. Ле-ван Т. Н. Гуманистические основы здоровьесберегающей педагогической деятельности в контексте технологизации образования // Здоровьесберегающее образование: проблемы и решения: Материалы международной конференции Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ (Москва, 10 апреля 2014 г.). – М.: Экон-информ, 2014. – С. 281–284.

4. Ле-ван Т. Н. Дополнительное профессиональное образование педагогов в области здоровьесбережения: проблемы и решения // Инновации в науке: Материалы XI международной заочной научно-практической конференции. Часть II (15 августа 2012 г.). – Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – С. 42–52.

5. Ле-ван Т. Н. Содержание и формы работы методиста с педагогами в области здоровьесбережения // Знание. Понимание. Умение. –

2013. – № 1. – С. 205–209.

6. Ле-ван Т. Н. Управленческие функции педагога в области охраны и укрепления здоровья с позиций анализа современной нормативно-правовой базы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=6398> (дата обращения: 14.04.2015).

7. Ле-ван Т. Н., Осокина Е. С. Формирование здорового образа жизни обучающихся как реализация социализирующей функции образования [Электронный ресурс] // Материалы IX Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». – М.: [б/и], 2015. – С. 201–210. – URL: <http://www.znopr.ru/files/download/af548963a9f9bf6> (дата обращения 30.04.2015).

8. Полат Е. С., Моисеева М. В., Петров А. Е., Бухаркина М. Ю., Аксенов Ю. В., Горбунькова Т. Ф. Дистанционное обучение. – М.: Владос, 1998. – 192 с.

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». – URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 30.04.2015).

Поступила в редакцию 12.10.15

**Le-van Tatiana Nikolaevna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Researcher of Institute of Biomedical Problems of Russian Peoples' Friendship University, t.levan.pedagog@gmail.com, Moscow*

## EXPERIENCE IN ORGANIZING TRAINING COURSES ON TOPICS ORIENTED ON HEALTH ACTIVITIES FOR EDUCATORS USING DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

**Abstract.** The article is devoted to the organization of training courses on topics oriented on health activities for educators using distance educational technologies. The various options for distance learning are discussed, the optimal system for training of educators proposed by the author is substantiated.

**Keywords:** life-long learning, distant educational technologies, e-learning, vocational training, the employees of the education system, oriented on health activities in education, tutor support of teachers' professional development.

1. Dubrovskaja, Y. A., 2005. Pedagogicheskoye soprovozhdenie samoobrazovaniya studentov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Pedagogical support of self-education of students in distance learning] Cand. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 159 p. (in Russ.).
2. Zimnjaja, I. A., 2003. Klyuchevye kompetensii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competences – a new paradigm of education result] [online]. Vyshee obrazovanie segodnya [Higher education today], 5. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (Accessed 11 December 2015) (in Russ.).
3. Le-van, T. N., 2014. Gumanisticheskie osnovy zdorov'esberegajushhej pedagogicheskoy dejatel'nosti v kontekste tekhnologizatsii obrazovaniya [Humanistic bases of health-educational activities in the context of education technologizing]. Zdorov'esberegajushheje obrazovanie: problem i resheniya [School health education: problems and solutions]. Moscow: Ekon-Inform, pp. 281–284 (in Russ.).
4. Le-van, T. N., 2012. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie pedagogov v oblasti zdorov'esberezheniya: problemy i resheniya [Additional professional education of teachers in the field of health preservation: problems and solutions]. Innovatsii v nauke [Innovations in science], Part II. Novosibirsk: Siberian association of consultants, pp. 42–52 (in Russ.).
5. Le-van, T. N., 2013. Soderzhanie i formy raboty metodista s pedagogami v oblasti zdorov'esberezheniya [The content and forms of methodist's work with teachers in the field of health preservation]. Znanie. Ponimanie. Umenie [Knowledge. Understanding. Ability], 1, pp. 205–209 (in Russ.).
6. Le-van, T. N., 2012. Upravlencheskie funktsii pedagoga v oblasti okhrany i ukreplenija zdorov'ja s pozitsij analiza sovremennoj normativno-pravovoy bazy [Administrative functions of the teacher in the field of health protection and promotion from the position analysis of the current regulatory framework] [online]. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education], 3. Available at: <http://www.science-education.ru/artide/view?id=6398> (Accessed 14 April 2015) (in Russ.).
7. Le-van T. N., Osokina E. S., 2015. Formirovanie zdorovogo obraza zhizni obuchayushihhsja kak realizatsiya sotsializiruyushhej funktsii obrazovaniya [A healthy lifestyle of students as the realization of the socializing function of education]. Zdorov'e natsii – osnova protsvetaniya Rossii [Health of the Nation – the basis of prosperity of Russia]. Moscow, pp. 201–210 (in Russ.).
8. Polat E. S., Moiseeva M. V., Petrov A. E., Buharkina M. Y., Aksyonov Y. U., Gorbunkova T. F., 1998. Distantsionnoe obuchenie [Distance learning]. Moscow: Vldos, 192 p. (in Russ.).
9. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii" [The Federal Law (December 29, 2012 № 273-FZ) "On Education in the Russian Federation"] [online]. Informatsionno-pravovoj portal «Garant» [Information and legal portal "Guarantor"]. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/> (Accessed 30 April 2015) (in Russ.).

*Submitted 12.10.2015*



**Поливаев Алексей Геннадьевич**

*Доцент кафедры теории и методики физической культуры, заместитель директора по учебной работе, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал ТюмГУ), palex-77@mail.ru, Ишим*

**Сабаяева Надежда Ивановна**

*Кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии, географии и методики их преподавания, начальник учебно-методического отдела, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал ТюмГУ), sabaevanadya@mail.ru, Ишим*

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛИТЕТА И БАКАЛАВРИАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются и анализируются качественные и количественные показатели государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза, при этом основной акцент делается на сравнении данных показателей у выпускников специалитета и бакалавриата. Авторы провели анализ показателей сдачи итогового государственного экзамена и защиты выпускных квалификационных работ и выявили некоторые различия в содержании и качестве подготовки студентов-выпускников. Важными отличительными особенностями в уровне подготовленности являются более низкие показатели сдачи государственных экзаменов и качества выполнения научно-исследовательских работ студентов-бакалавров.

**Ключевые слова:** качество подготовки, педагогическое образование, специалитет, бакалавриат, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО).

Современная система образования претерпела серьезные изменения за последние 5 лет. Данный факт связан с переходом на многоуровневую систему образования в рамках, принятых в 1999 г. Болонских соглашений [10]. Перестройка произошла не только внешне, но и содержательно – новый образовательный стандарт ФГОС ВПО и его модификация ФГОС ВО основаны на компетентностном подходе, в рамках которого студенты овладевают не только знаниями и умениями, но и формируют профессиональные и общекультурные компетенции и свойства личности, позволяющие успешно овладевать компетенциями и использовать их в своей последующей профессиональной деятельности.

Несмотря на такой переход, осуществленный в 2011 г., наблюдается снижение качества подготовки педагогических кадров для образовательных учреждений: выпускники педагогических вузов не способны эффективно действовать в современных условиях реальной школы [1; 2; 6; 7]. Поэтому объективно существует проблема совершенствования профессиональной подготовки эффективного педагога, способного работать в «новой» школе [1; 2; 8; 9; 11]. При этом важное значение имеет личность педагога как основного инструмента в сфере социа-

лизации и воспитания молодого поколения, в формировании «человека культуры» [4; 5; 12].

На наш взгляд, для совершенствования процесса подготовки педагога необходимо изучение и сравнение качества подготовки специалистов и бакалавров педагогического образования с целью выяснения различий и причин, вызвавших эти различия, с дальнейшей корректировкой содержания образовательного процесса. Такая возможность представилась в связи с первыми выпусками бакалавров, впервые принятых в вузы в 2011 г.

**Цель исследования:** выявить качественные и количественные различия в подготовке выпускников педагогического вуза, обучающихся по программам специалитета и бакалавриата.

**Организация исследования:** исследование проводилось на базе филиала ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет» в г. Ишиме в июне–июле 2015 г., в котором приняли участие 321 студента очной формы обучения, 170 студентов-бакалавров педагогического образования (по ФГОС ВПО) и 151 студент-специалист по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (по ГОС ВПО).

Содержательная сторона итоговых государственных экзаменов (ИГЭ) существенно отличалась у выпускников специалитета

и бакалавриата в связи с разными условиями и требованиями образовательных стандартов. Несмотря на наличие в экзаменационных билетах у специалистов практико-ориентированного модуля, оценивавшего сформированность профессионально-педагогических умений, большая часть заданий носила теоретический характер на определение уровня знаний студента-выпускника по вопросам педагогики, психологии и методики преподаваемого предмета. Тогда как экзаменационные билеты у выпускников-бакалавров, состоявшие из двух вопросов, были ориентированы на оценку сформированно-

сти профессиональных и общекультурных компетенций, заложенных в федеральном государственном образовательном стандарте, т. е. носили практический, методический, компетентностно-ориентированный характер. Существенных различий в содержательной части, структуре и защите выпускных квалификационных работ (ВКР) студентов разных уровней подготовки мы не обнаружили.

Для объективной оценки качества подготовки выпускников мы сравнили результаты сдачи итоговых государственных экзаменов студентов бакалавриата и специалитета, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты сдачи ИГЭ студентов филиала в 2014/15 уч. г.

Уровень подготовки	Кол-во студентов	Сдано на оценки, кол-во, %				Качественная успеваемость, %
		«5»	«4»	«3»	«2»	
Специалитет	151	49/32,5	73/48,3	29/19,2	0/0,0	80,8
Бакалавриат	170	73/42,9	55/32,4	42/24,7	0/0,0	75,3

Сравнение количественных показателей оценки качества подготовки выпускников по результатам государственного экзамена свидетельствует о том, что существенных различий в качестве подготовки не наблюдается. Так, качественная успеваемость различается на 5,5 %, однако математико-статистическая обработка не выявила достоверных различий. Стоит лишь отметить преобладание «отличных» оценок у бакалавров более чем на 10 %. Несмотря на это, качественная

успеваемость у бакалавров ниже. Возможно, данный факт связан с более основательной подготовкой студентов-специалистов по профессиональному блоку, который входит в большом объеме в государственный экзамен. Необходимо также обратить внимание на меньший процент удовлетворительных оценок у студентов специалитета.

Далее нами проведен сравнительный анализ успеваемости студентов-выпускников по результатам защиты ВКР (табл. 2).

Таблица 2

Результаты защиты ВКР студентов филиала в 2014/15 уч. г.

Уровень подготовки	Кол-во выпускников	Защищено на оценку, кол-во, %				Качественная успеваемость, %	Кол-во дипломов с отличием, кол-во, %
		«5»	«4»	«3»	«2»		
Специалитет	151/100,0	67/44,4	57/37,7	27/17,9	0/0,0	82,1	26/17,2
Бакалавриат	168/100,0	71/42,3	62/36,9	35/20,8	0/0,0	79,2	42/25,0

Как и по результатам государственного экзамена, показатели качества защиты ВКР у студентов-специалистов выше, чем у бакалавров (почти на 3 %). Если рассматривать показатели защиты по оценкам, то наблюдается преобладание оценок «отлично» и «хорошо» у специалистов, а «удовлетворительных» оценок у бакалавров больше. Однако данные различия несущественны. Парадоксальным считаем тот факт, что не-

смотря на более низкие показатели сдачи государственного экзамена и ВКР, количество дипломов с отличием у бакалавров на 7,8 % выше, чем у специалистов.

Более слабые показатели защиты мы можем объяснить как недостаточным сроком для проведения исследований и оформления научных работ студентами-бакалаврами (или поздними сроками начала работы на ВКР, которые регламентированы учебны-

ми планами), так и недостаточным уровнем сформированности научно-исследовательских компетенций бакалавров. В связи с этим необходимо изменение структуры и содержания учебных планов и рабочих программ бакалавриата с целью более раннего формирования научно-исследовательской компетентности студентов.

Более низкие показатели сдачи государственного экзамена у студентов-бакалавров, возможно, связаны с неотработанной системой организации и содержания ИГЭ в соответствии с ФГОС ВПО, недостаточной проработкой компетентностно-ориентированных заданий в билетах, слабым учебно-методическим обеспечением ИГА бакалавров.

В данном аспекте для решения проблемы нами уже предусмотрены некоторые шаги, позволяющие повысить как качество формирования научно-исследовательских компетенций, так и в целом качество профессиональной подготовки бакалавров. В рамках принятой в вузе программы развития педагогического образования [3] в 2013 г. нами изменена структура и содержание образовательных программ по всем профилям направления подготовки «Педагогическое образование», а именно: включены курсовые проекты и курсовые работы на более ранних этапах профессиональной подготовки (начиная с 2–3 учебных семестров), в учебные планы введены дисциплины по выбору, формирующие компетенции и умения проводить научные исследования, выполнять рефераты, опросы, анкетирования, математико-статистическую обработку результатов, готовить статьи и тезисы, наглядный материал для конференций и процедуры защиты, проходить процедуру защиты инновационных проектов и идей («Информационные технологии в образовании», «Современные образовательные технологии», «Математическая обработка результатов психолого-педагогического исследования», «Информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе школы», «Методы и методология психолого-педагогических исследований», «Организация педагогического исследования», «Методы статистической обработки информации», «Методы математической статистики в психологии и педагогике», «Научно-педагогические исследования в об-

ласти физической культуры и спорта» и др.).

Кроме этого, пересмотрено содержание оценочных средств и организация процедуры проверки сформированности компетенций, созданы фонды оценочных средств на основе компетентностно-ориентированных заданий, пересмотрено содержание программ ГИА. Увеличен объем педагогических практик и изменены форматы практик студентов педагогического вуза. Первая педагогическая практика запланирована уже во втором учебном семестре.

Другим резервом повышения качества формирования научно-исследовательских компетенций мы видим увеличение по требованиям образовательных стандартов сроков обучения до 5 лет для программ бакалавриата с двумя профилями подготовки по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование». Увеличение сроков обучения и смещение сроков начала работы над выпускными проектами (с 1–2-го семестров), на наш взгляд, позволит повысить как качество профильной подготовки педагогических кадров, так и качество выполнения ВКР студентов.

Сравнительный анализ качественных и количественных показателей подготовки выпускников позволяет нам заключить, что выявлены негативные тенденции в уровне профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования, а следовательно, в организации и содержании процесса их подготовки.

Выявленные качественные и количественные различия в подготовке выпускников педагогического образования, обучавшихся по программам специалитета и бакалавриата, позволяют нам определить и наметить основные направления совершенствования образовательного процесса в вузе, а именно, корректировка учебных планов, фондов оценочных средств, изменение процедуры контроля уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций.

С целью анализа эффективности мероприятий по улучшению качества подготовки бакалавров педагогического образования разрабатывается систематический мониторинг результатов государственной итоговой аттестации выпускников вуза, в том числе и других показателей подготовленности выпускников – сформированности профессионально-педагогической мотивации

выпускников, личностных качеств, способствующих повышению результативности

труда будущего учителя, способностей к саморазвитию личности учителя и т. д.

### Библиографический список

1. Бельская Н. Л., Черкасова И. И. Ключевые направления работы педагогического вуза в повышении качества подготовки учителя // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 20, № 27 (170). – С. 195–203.
2. Бордовский Г. А. Педагогическое образование в контексте диверсификации и реструктуризации подготовки педагогических кадров // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2012. – № 3. – С. 19–24.
3. Ведерникова Л. В., Поливаев А. Г. Роль программы развития системы педагогического образования вуза в повышении качества подготовки современного педагога // Современные подходы к повышению качества образования: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – Ишим, 2013. – С. 6–14.
4. Загвязинский В. И. Личность педагога и перспективы развития отечественного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanities. – 2015. – Т. 1, № 1 (1). – С. 145–153.
5. Загвязинский В. И., Плотинов Л. Д., Волосникова Л. М. Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития // Образование и наука. – 2013. – № 4 (103). – С. 3–18.
6. Поливаев А. Г., Черемисов А. В. Качество подготовки физкультурных кадров для общеобразовательной школы в педагогическом вузе: проблемы и перспективы // Омский научный вестник. – 2014. – № 3 (129). – С. 167–170.
7. Поливаев А. Г. Состояние и перспективы совершенствования качества подготовки физкультурных кадров в педагогическом вузе // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 4. – С. 125–129.
8. Степанова И. Ю. Обеспечение качества профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 12. – С. 35–44.
9. Шилов С. П. Приоритетные направления развития ИГПИ им. П. П. Ершова в современных условиях // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 4. – С. 111–114.
10. Hyde M. Going to university abroad: a guide to studying outside the UK. – London; New York, NY: Routledge, 2014. – 125 p.
11. Islamova R. X. Reforming education and the problem of raising the quality of education in the republic of Kazakhstan // The Third International conference on development of pedagogical science in Eurasia. – Vienna, 2015. – P. 198–201.
12. Winters M. A. Teachers matter: rethinking how public school identify, reward and retain great educators. – Rowman & Littlefield Publishers, 2012. – 112 p.

Поступила в редакцию 25.09.2015

### Polivaev Alexey Gennadievich

Assoc. Prof. of the Department of Theory and Methods of Physical Training, Deputy director on educational issues, Ishim P. P. Ershov Teachers Training Institute (the branch) of Tyumen State University, palex-77@mail.ru, Ishim

### Sabaeva Nadezhda Ivanovna

Cand. Sci. (Biolog.), Assoc. Prof. of the Department of Biology, Geography and Methods of Their Training, the head of the educational department, Ishim P. P. Ershov Teachers Training Institute (the branch) of Tyumen State University, sabaevanadya@mail.ru, Ishim

## A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE QUALITY OF TRAINING OF GRADUATES OF A SPECIALIST PROGRAMME AND BACHELOR DEGREE IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

**Abstract.** The article regards and analyses quality and numeral characteristics of final state exams of graduates of a teachers training higher educational institution, emphasizing the comparison of these characteristics of graduates having the qualifications of specialists and bachelors. The researchers analyzed the results of passing a final state exam and defending graduate qualification researches and

found some differences in contents and quality of training of graduates. The most important peculiarities are connected with lowered quality of graduate qualification researches of Bachelor students.

**Keywords:** quality of training, teacher education, training of graduates with the qualification of specialists, training bachelor students, Federal state educational standard of higher education.

### References

1. Bel'skaya, N. L., Cherkasova, I. I., 2013. Kl'uche vyje napravleniya raboty pedagogicheskogo vuza v povyshenii kachestva podgotovki uchitel'a [The key directions of work in a teachers training higher educational institution to raise the quality of teachers training]. Nauchnyje vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta [Belgorod State University Scientific Bulletin Humanities], Vol. 20, 27 (170), pp. 195–203 (in Russ.).
2. Bordovsky, G. A., 2012. Pedagogicheskoye obrazovanie v kontekste diversifikatsii i restrukturyzatsii podgotovki pedagogicheskikh kadrov [Pedagogical education in the context of diversifying and restructuring the training of teachers staff]. Vestnik Moskovskogo universiteta [The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education], 3, pp. 19–24. (in Russ.).
3. Vedernikova, L. V., Polivaev, A. G., 2013. Rol' programmy razvitiya sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya vuza v povyshenii kachestva podgotovki sovremennogo pedagoga [The influence of the program of developing the system of teachers training in a higher educational institution on improving the quality of training of a modern teacher]. Sovremennyye podchody k povysheniyu kachestva obrazovaniya [Modern approaches to improvement of Quality of Domestic Education, The collection of research papers of the all-Russian scientific practical conference]. Ishim, pp. 6–14. (in Russ.).
4. Zagvyazinsky, V. I., 2015. Lichnos't' pedagoga i perspektivy razvitiya otechestvennogo obrazovaniya [Personality of a teacher and perspectives of developing the Russian education]. Vestnik T'umenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya [Bulletin of the Tyumen State University, Humanitarian Researches, Humanities], Vol. 1, 1 (1), pp. 145–153. (in Russ.).
5. Zagvyazinsky, V. I., Plotnikov, L. D., Volosnikova, L. M., 2013. Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii i strategiya yego vozmozhnogo razvitiya [Pedagogical education in Russia and the strategy of its possible development]. Obrazovanie i nauka [Education and Science], 4 (103), pp. 3–18. (in Russ.).
6. Polivaev, A. G., Cheremisev, A. V., 2014. Kachestvo podgotovki fizkulturnykh kadrov dl'a obsheobrazovatelnoy shkoly v pedagogicheskom vuze: problemy i perspektivy [The quality of training teaching staff on Physical Education for comprehensive school in teachers training higher educational institutions: problems and perspectives]. Omskiy nauchnyy vestnik [Omsk Scientific Bulletin], 3 (129), pp. 167–170. (in Russ.).
7. Polivaev, A. G., 2014. Sostoyaniye i perspektivy sovershenstvovaniya kachestva podgotovki fizkul'turnykh kadrov v pedagogicheskom vuze [The state and perspectives of improving the quality of training teaching staff on Physical Education in teachers training higher educational institutions]. Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka [Pedagogical Education and Science], 4, pp. 125–129. (in Russ.).
8. Stepanova, I. Yu., 2008. Obespecheniye kachestva professionalnoy podgotovki pedagogicheskikh kadrov v vuze [Providing the quality of professional training of teaching staff in a higher educational institution]. Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 12, pp. 35–44. (in Russ., abstr. Eng.).
9. Shilov, S. P., 2014. Prioritetnyye napravleniya razvitiya IGPI im. P. P. Ershova v sovremennykh usloviyakh [The priority directions of the development of the Ishim P. P. Ershov State Teachers Training Institute in modern environment]. Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka [Pedagogical Education and Science], 4, pp. 111–114. (in Russ.).
10. Hyde, M., 2014. Going to university abroad: a guide to studying outside the UK. London; New York: Routledge, 125 p.
11. Islamova, R. X., 2015. Reforming education and the problem of raising the quality of education in the republic of Kazakhstan. The Third International conference on development of pedagogical science in Eurasia. Vienna, pp. 198–201.
12. Winters, M. A., 2012. Teachers matter: rethinking how public school identify, reward and retain great educators. Rowman & Littlefield Publishers, 112 p.

*Submitted 25.09.2015*



*Глухих Светлана Ивановна*

*Доктор педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики, начальник отдела высшего сестринского образования, Уральский государственный медицинский университет, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, gluhih-si@mail.ru, Екатеринбург*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Аннотация.** В статье раскрываются проблемы и перспективы профессиональной подготовки медицинских сестер с высшим образованием, роль бакалавра сестринского дела в медико-социальной помощи населению, интегративные тенденции в профессиональном образовании специалистов социальной сферы и бакалавров сестринского дела, способы и методы интеграции профессиональной деятельности медицинских сестер, социальных педагогов и работников социальной сферы для реализации программ по медико-социальной реабилитации с учетом социально-экономических условий и социальных потребностей общества в гуманизации и социализации людей с ограниченными физическими возможностями.

**Ключевые слова:** медицинские сестры с высшим образованием, бакалавры сестринского дела, социальные работники, социальные педагоги, медико-социальная помощь, медико-социальная реабилитация, интегративные тенденции в профессиональном образовании медицинских сестер и социальных работников.

В соответствии с требованиями Болонской декларации с 2011 г. в медицинских образовательных учреждениях высшего образования началась подготовка бакалавров по направлению подготовки 34.03.01 «Сестринское дело» из числа не только выпускников медицинских колледжей, но и выпускников школ. Социальная роль, цели и задачи бакалавриата состоят в подготовке медицинской сестры с высшим медицинским образованием для оказания высококвалифицированной медицинской помощи, сохранения и обеспечения здоровья населения, улучшения качества его жизни путем оказания сестринской помощи и ухода, проведения профилактической и реабилитационной работы, повышения эффективности деятельности сестринского персонала. Из бакалавров сестринского дела должен формироваться первичный уровень управленческого звена сестринской службы – старшие медицинские сестры, тем более, что с введением нового ФГОС в среднем образовании прекращена подготовка по повышенному уровню медсестер-организаторов. Следующее приоритетное направление деятельности бакалавров – профилактическая работа с населением, в первую очередь в создаваемых в настоящее время «Центрах здоровья», «Школах для пациентов», отделениях (кабинетах) медицинской профилактики, а также деятель-

ность в области медицинской реабилитации и паллиативной помощи. В настоящее время возрастает роль (активность) сестринского персонала в проведении санитарного просвещения населения по таким важнейшим направлениям, как формирование здорового образа жизни, профилактика заболеваний, отравлений и несчастных случаев, половое воспитание, планирование семьи и безопасное материнство. На сестринский персонал с высшим образованием возлагается и обязанность обучения населения приемам оказания неотложной помощи, методам ухода за больными и нетрудоспособными лицами, что позволяет облегчить решение ряда медико-социальных проблем силами населения и самих пациентов. Расширяется участие сестринского персонала в новых организационных формах медицинской помощи: центрах медико-социальной помощи, дневных стационарах, службах ухода на дому. Накоплен положительный опыт профилактической работы медицинских сестер с высшим сестринским образованием в медико-профилактических отделениях, в кабинетах планирования семьи, в центрах (кабинетах) по формированию здорового образа жизни, таких как «Школа активного долголетия», «Здоровье для здоровых», «Астма-школы», «Школы диабета», «Артериальная гипертония» и др.



На втором этапе реализации Федеральной программы развития здравоохранения (2016–2020 гг.) планируется: приоритетное развитие профилактической работы с использованием персонала со средним и высшим сестринским образованием в системе первичной медико-санитарной помощи; усиление сестринскими кадрами с высшим образованием патронажной и реабилитационной деятельности; внедрение системы «стационаров на дому», обеспечиваемых мобильными, специально оснащенными патронажными бригадами; совершенствование и расширение стационар-замещающих медицинских технологий; создание сети учреждений восстановительного лечения, медицинского ухода, в том числе за счет перепрофилизации работающих учреждений; внедрение высокотехнологичных реабилитационных методик с использованием потенциала медицинских работников с высшим сестринским образованием. Перед факультетами высшего сестринского образования (ВСО) поставлена задача по подготовке медицинских сестер с высшим образованием в соответствии с мировыми стандартами, современным состоянием здравоохранения и медицинской науки в Российской Федерации, а также с учетом перспектив их профессионального роста и личностного развития в современных социально-экономических условиях.

В соответствии с ФГОС-3 приоритетным направлением деятельности бакалавров сестринского дела является организация и проведение реабилитационных программ, в том числе и хоспис-паллиативной помощи, что невозможно без использования принципов интеграции в процессе профессиональной подготовки. Реализация заданного приоритета по подготовке профессионала, обладающего «социальной, коммуникативной, информационной, когнитивной и другими компетенциями» [7, с. 17], требует применения «принципа опережающего характера образования, использования развивающих технологий обучения» [7, с. 17]. Реализация интегративных тенденций в профессиональной подготовке специалистов социальной, социально-педагогической и медицинской сферы деятельности, различных социальных институтов необходима, прежде всего, в профессиях «человек – человек», что под-

тверждено проводимыми исследованиями [6] профессиональной деятельности медицинских работников и специалистов социальной сферы (социальных педагогов и социальных работников).

Обновление содержания образования с использованием гуманистических принципов, развитие и совершенствование его форм, методов и технологий, причем в социальных областях знаний и практической деятельности (социальная педагогика, социальная работа, медицина и др.) помогают готовить специалистов, которые рассматривают человека как самоценную личность, индивидуальные проблемы которого приобретают социальную значимость.

Проблемам становления, развития социальной работы как науки и практики, профессиональной подготовки социальных работников в России посвящено много методологических, теоретических, научно-практических и иных работ (С. И. Григорьев, Л. Г. Гусякова, В. И. Жуков, М. В. Фирсов и др.). Социальная работа в самом общем виде – это деятельность по оказанию помощи инвалидам, людям без определенного места жительства, пожилым людям, семьям, группам в реализации их социальных прав и в компенсации физических, психических, интеллектуальных, социальных и иных проблем, препятствующих полноценному социальному функционированию личности. Объект социальной работы – человек, нуждающийся в социальной защите вместе с системой социальных отношений (устойчивыми связями между субъектами, группами и слоями общества).

Специалист социальной работы при диагностике проблем клиента всегда сталкивается с необходимостью проводить санитарно-гигиеническое обследование как самого клиента, так и его места жительства. Без взаимодействия органов социальной защиты с органами здравоохранения (в том числе санэпиднадзора) и полицией проблемы, связанные с состоянием здоровья клиентов, окружающих их людей, с условиями их проживания, а также их социальные проблемы – решить невозможно.

Проблема интеграции профессиональной подготовки и профессиональной деятельности медицинских специалистов и социальных работников начала рассматриваться

относительно недавно. В ведущих медицинских вузах страны, в том числе в ФГБОУ ВПО «Уральский государственный медицинский университет», открыты кафедры социальной работы и ведется подготовка бакалавров по социальной работе, проводятся научные конференции и семинары по проблемам интеграции деятельности специалистов медицинской и социальной сферы. С 2015 г. начинается обучение в магистратуре по направлению «Социология медицины» для подготовки работников в медико-социальной сфере, в том числе продолжают профессиональное образование бакалавры социальной работы и сестринского дела. Обучение в магистратуре предлагает специализацию по трем направлениям: управление медицинской организацией, управление сестринской деятельностью, экономика здравоохранения.

В исследовании, посвященном медико-социальной деятельности, Т. В. Васильева подчеркивает, что «в мировой практике здравоохранения большое значение имеет профессиональная деятельность медиков и социальных работников. Повседневно на этапах оказания медицинской помощи встают вопросы соблюдения прав, выполнения обязательств, сохранение гарантий на объем и качество оказываемых медицинских услуг, обоснованности в отказе от медицинской помощи и многое другое. Вопросы взаимоотношения клиента, нуждающегося в медицинской помощи, и субъекта здравоохранения, оказывающего медицинскую помощь, представляют собой содержание деятельности социальной работы» [4, с. 135]. Далее Т. В. Васильева утверждает, что «распространению практики профессиональной деятельности специалистов по социальной работе в российском здравоохранении мешает ведомственная разобщенность, что нередко является камнем преткновения для реализации самых прогрессивных программ и проектов в области охраны здоровья населения» [4, с. 136]. Автор приходит к выводу, что в современных условиях необходимо вовлечение в сферу социальной деятельности медицинских работников со средним профессиональным образованием, желающих повысить уровень своего образования без кардинального изменения зоны профессиональной деятельности.

Взаимодействие социальных и медицинских работников становится сегодня предметом многих научных и практических исследований, но проблема интеграции деятельности медицинских сестер с высшим образованием и социальных педагогов не освещалась отдельно. Профессиональная деятельность социальных педагогов и медицинских сестер имеет одно общее начало – их деятельность направлена на помощь здоровью людей, медики заботятся о физическом состоянии человека, социальные педагоги – о его социальном здоровье.

В исследованиях, посвященных непрерывному профессиональному образованию медицинских сестер [5], рассматривалась возможность интеграции профессиональной деятельности медицинских сестер и социальных педагогов. Для этого были изучены квалификационные характеристики социальных педагогов по стандартам профессиональной подготовки и некоторым научным публикациям. Для сравнения выделены аналогичные показатели профессиональной деятельности: цель, функции, объекты, виды, результаты деятельности и профессиональные умения.

Цель деятельности этих специалистов общая – оказание помощи различным категориям населения, но медицинские сестры такую помощь оказывают в профилактике и лечении человека, а социальные педагоги – в его социализации и ресоциализации.

Из анализируемых источников были выделены общие виды деятельности этих специалистов – диагностическая, организационная, прогностическая, профилактическая, реабилитационная, посредническая, исследовательская. Медицинские сестры сосредотачивают свою деятельность, в основном, на лечебно-диагностическом, медико-профилактическом, реабилитационном направлениях, а социальные педагоги занимаются преимущественно социально-диагностической и социально-профилактической деятельностью. Педагогическая деятельность свойственна и тем, и другим специалистам, но медицинские сестры связывают эту деятельность с просветительской работой. Для социальных педагогов это один из основных видов деятельности, в их функции входит формирование социальных знаний, умений и навыков, если таковые отсутствуют или

слабо развиты у личности. Также одной из основных функций деятельности у социальных педагогов является защита прав клиента, организация процесса их реализации. Организационно-управленческая и исследовательская работа являются перспективным видом трудовой деятельности для представителей обеих профессий, реализовать которые в полном объеме можно при продолжении обучения в магистратуре.

Среди общих профессиональных умений выделены следующие: диагностические, технологические, посреднические, организаторские и прогностические. У каждого специалиста есть свои особенности. Для медицинских сестер специфика определяется особенностями профессиональной работы с пациентом, эти умения мы назвали специальными технологическими умениями, важны в их работе и социально-коммуникативные умения, позволяющие устанавливать контакты с пациентами независимо от их возраста, социального статуса и других особенностей. Для социального педагога коммуникативные умения являются профессионально значимыми, т. к. средством воздействия на клиента является коммуникация, для него важны проективные умения, определяющие основное содержание деятельности, влияющие на конечный результат. Для социального педагога необходимы рефлексивные умения, предполагающие самоанализ собственной деятельности на каждом из ее этапов, осмысление ее положительных и отрицательных сторон и степени влияния полученных результатов на клиента. Для медицинской сестры тоже в определенной степени необходимы рефлексивные умения, но ее деятельность строго определяется соответствующими медицинскими стандартами, что ограничивает возможности их развития [11].

И наконец, результаты деятельности. И в том, и в другом случаях деятельность направлена на создание условий для полноценной жизни человека в обществе. Но у медицинских сестер результатом их деятельности является создание условий для профилактики, лечения и просвещения человека. У социальных педагогов – условия для профилактики, социализации и ресоциализации человека.

Таким образом, необходимая интеграция профессиональной деятельности медицинских сестер и социальных педагогов

является значительным резервом медико-социальной деятельности и требует соответствующего современного обеспечения профессиональной подготовки бакалавров сестринского дела. Это в свою очередь ставит следующую задачу – как в рамках ФГОС-3 определить содержание, формы и методы такой интеграции. Это возможно в рамках вариативной части стандартов, а также в организации и учебно-методическом обеспечении различных видов практик. На сегодняшний день организация на современном уровне такого социально значимого направления, как медицинская реабилитация испытывает кадровый дефицит из-за отсутствия в достаточном количестве профильных специалистов, таких как логопед-афазиолог, психолог, инструктор-методист ЛФК, социальный работник, специалист по социальной работе, специалист по маршрутизации и т. д. С большой проблемой в кадровом обеспечении квалифицированными специалистами при организации хоспис-паллиативной помощи сталкиваются организаторы здравоохранения и работодатели, пытаются поднять уровень данного вида медико-социальной помощи от сложившихся на сегодняшний день реалий до требуемых мировых стандартов и социальных запросов общества [10]. При соответствующей последипломной подготовке многие из этих функций могли бы выполнять бакалавры с высшим сестринским образованием.

Необходимое реформирование практической деятельности требует четких представлений у медицинских работников о реабилитационном процессе, медицинской составляющей медико-социальной помощи, целях, задачах, способах планирования, реализации и оценке эффективности деятельности. Неслучайно в новые федеральные образовательные стандарты высшего и среднего медицинского образования включены такие дисциплины, как «Основы реабилитации» в базовую часть профессионального блока, а в вариативную часть – «Основы хоспис-паллиативной помощи», «Основы медико-социальной экспертизы», «Сестринское дело в социальном обслуживании населения».

С целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся, для реализации компетентностного подхода предусмотрено широкое использование в учебном процессе по дисциплине активных

и интерактивных форм проведения занятий, что обеспечивается решением ситуационных задач, методами деловой игры, дискуссии, мозгового штурма, моделированием конкретных ситуаций – различных реабилитационных программ. Освоение практических знаний предусмотрено на симуляторах, фантомах, муляжах, а также в медицинских учреждениях соответствующего профиля при получении информационного согласия пациентов. Таким образом, кадровым резервом для работы в области медицинской реабилитации являются выпускники отделения высшего сестринского образования. Необходимо расширить клиническую подготовку по данному профилю, т. к. востребованность данных специалистов велика, что подтверждено научными исследованиями и опытом

работы в ведущих клиниках Российской Федерации и мира [12; 13].

С появлением факультетов высшего сестринского образования в России у медицинских сестер появилась реальная возможность совершенствовать свой профессиональный уровень, а также внести весомый вклад в медицинское обеспечение социальной помощи и медико-социальной реабилитации. Выпускники высших медицинских образовательных учреждений – бакалавры сестринского дела, овладевая фундаментальными знаниями, приобретая профессиональные умения и навыки на базе университетских клиник, имеют гарантированные возможности для профессиональной реализации, в том числе в социально значимых направлениях медицинской деятельности [14].

### Библиографический список

1. Агафонова Г. А. Роль и задачи сестринской службы в оказании медико-социальной помощи людям пожилого и старческого возраста // Медицинская помощь. – 1996. – № 2. – С. 12–15.
2. Бородулина Т. В., Подгаева В. А., Шардин Л. А. Проблемы и перспективы развития высшего сестринского образования в Уральской государственной медицинской академии // Социальная работа и сестринское дело в системе здравоохранения и социальной защиты населения: проблемы профессиональной деятельности и перспективы подготовки кадров: материалы межрегиональной науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. мед. академии, 2008. – С. 434–436.
3. Валентович Л. И. Организационные аспекты и инновационные технологии подготовки и деятельности специалистов с высшим сестринским образованием: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Красноярск, 2002. – 25 с.
4. Васильева С. Г. Организационно-педагогические условия формирования компетентности будущих медицинских сестер: дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2005. – 190 с.
5. Глухих С. И. Интегративно-деятельностный подход в подготовке медицинских сестер в непрерывном профессиональном образовании: монография. – Екатеринбург, 2011. – 120 с.
6. Глухих С. И. Интеграция профессиональной деятельности медицинских сестер и социальных педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 6. – С. 32–38.
7. Ларионова И. А. К вопросу об интегративной подготовке специалистов социальной сферы // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2011. – № 1. – С. 16–25.
8. Перспективы интеграции медицинского, социального и гуманитарного образования для здравоохранения и социальной защиты населения: материалы межрегиональной науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. мед. академии, 2012. – 328 с.
9. Программа развития сестринского дела в Российской Федерации на 2010–2020 годы (изв.) // Сестринское дело. – 2009. – № 5. – С. 4–7.
10. Donley R., Flaherty M. J. Professional Pathways in Nursing: options to seek, start and sustain a career // The Journal of Issues in Nursing. – 2008. – Vol. 13, № 3. – P. 18–23.
11. Kramer M. Reality shock: why nurses leave nursing. – St. Louis: C. V. Mosby, 1974. – 176 p.
12. Skipper J. K., Lonard R. C. The role of the hospital nurse: Is it instrumental or expressive? // Social Interaction and patient care. – Philadelphia: J. B. Lippincott. – 1975. – P. 40–48.
13. Francoise Delamare Le Deist & Jonathan Winterton // Human Resource Development International. – March 2005. – Vol. 8, № 1. – P. 27–46.
14. Potter P. Fundamentals of nursing, process and practice P. Potter, F. Perry. – Mosby J., 1993. – 126 p.

Поступила в редакцию 28.11.2015

*Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of Department of Higher Nursing Education of the Ural Medical University, gluhiih-si@mail.ru, Ekaterinburg*

## PECULIARITIES OF TRAINING NURSES IN MODERN VOCATIONAL EDUCATION

**Abstract.** The article describes the problems and prospects of training of nurses with higher medical education, the role bachelor of nursing in undergraduate medical and social care, integrative trends in vocational training of experts of social sphere, techniques and methods for integrating professional activities of nurses and social workers to implement programs of medical rehabilitation, taking into account the socio-economic conditions and social needs of society in the humanization and socialization of people with disabilities.

**Keywords:** nurses with higher education, bachelor of nursing, social workers, social workers, medical and social assistance, medical and social rehabilitation, integrative trends in vocational education.

### References

1. Agafonova, G. A., 1996. Rol'i zadachi sestrinskoy sluzhby v okazanii medico-sotsial'noj pomoshchi l'ud'am pozhilogo i starcheskogo vozrasta [Role and tasks of nursing service in the provision of medical and social care for people elderly]. *Meditsinskaya pomoshch' [Medical Assistance]*, 2, pp. 12 (in Russ.).
2. Borodulina, T. V., Podgaeva, V. A., Shardin, L. A., 2008. Problemy i perspektivy razvitiya vysshego sestrinskogo obrazovaniya v Ural'skoy gosudarstvennoy meditsinskoj akademii [Problems and prospects of higher nursing education in the Ural State Medical Academy]. *Sotsial'naya rabota i sestrinskoe delo v sisteme zdravoochraneniya i sotsial'noj zashity naseleniya: problemy professional'noj dejatel'nosti i perspektivy podgotovki kadrov [Social work and nursing in the health system and social security population: problems and prospects of professional activities Training: Materials of inter-regional scientific-practical. Conf.]*. Ekaterinburg: Ural. state honey. Academy Publ., pp. 434–436. (in Russ.).
3. Valentovich, L. I., 2002. Organizatsionnye aspekty i innovatsionnye tehnologii podgotovki i dejatel'nosti spetsialistov s vysshim sestrinskim obrazovaniem [Organisational aspects and innovative technology training and operations specialists with higher nursing education]. *Cand. Sci. (Med.)*. Krasnoyarsk, 25 p. (in Russ.).
4. Vasil'yeva, S. G., 2005. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kompetentnosti budushchikh meditsinskikh sest'er [Organizational-pedagogical conditions of formation of competence of future nurses]. *Cand. Sci. (Ped.)*. Yakutsk, 190 p. (in Russ.).
5. Gluhih, S. I., 2011. Integrativno-dejatel'nostnyj podhod v podgotovke meditsinskikh sest'er v nepreryvnom professional'nom obrazovanii [Integrative-active approach in the preparation of nurses in continuing professional education]. Ekaterinburg, 120 p. (in Russ.).
6. Gluhih, S. I., 2012. Integratsiya professional'noj dejatel'nosti meditsinskikh sest'er i sotsialnykh pedagogov [Integration of professional work of nurses and social workers]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka [Teacher education and science]*, 6, pp. 32–38 (in Russ.).
7. Larionova, I. A., 2011. K voprosu ob integrativnoy podgotovke spetsialistov sotsial'noj sfery [On the question of integrative social training]. *Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki [Bulletin of the social and humanitarian education and science]*, 1, pp. 16–25 (in Russ.).
8. Perspektivy integratsii meditsinskogo, sotsial'nogo i humanitarnogo obrazovaniya dl'a zdravoochraneniya i sotsial'noj zashity naseleniya [Prospects for the integration of medical, social and humanitarian education for health and social protection of the population: Materials of inter-regional scientific-practical. Conf.]. Ekaterinburg: Ural state honey. Academy Publ., 2012, 328 p. (in Russ.).
9. The program of Nursing in the Russian Federation for 2010–2020 (Math.). *Nursing*. 2009, 5, pp. 4–7 (in Russ.).
10. Donley, R., Flaherty, M. J., 2008. Professional Pathways in Nursing: options to seek, start and sustain a career. *The Journal of Issues in Nursing*. Vol. 13, 3, pp. 18–23.
11. Kramer, M., 1974. Reality shock: why nurses leave nursing. St. Louis: C. V. Mosby, 176 p.
12. Skipper, J. K., Lonard, R. C., 1975. The role of the hospital nurse: Is it instrumental or expressive? *Social Interaction and patient care*. Philadelphia: J. B. Lippincott, pp. 40–48.
13. Francoise Delamare Le Deist & Jonathan Winterton. Human Resource Development International, Vol. 8, No. 1, March 2005, pp. 27–46.
14. Potter, P., 1993. Fundamentals of nursing, process and practice P. Potter, F. Perry. Mosby J., 126 p.

*Submitted 28.11.2015*



**Газизова Татьяна Владиславовна**

*Старший преподаватель кафедры педагогики, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, gaztan@mail.ru, Лесосибирск*

**Колесникова Татьяна Алексеевна**

*Ассистент кафедры педагогики, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, kolesnikovatanya.96@mail.ru, Лесосибирск*

**Пеленков Александр Игоревич**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, pelenkov@mail.ru, Лесосибирск*

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс подготовки студентов педагогического вуза к личностному участию в составлении и реализации педагогических проектов. Отмечено влияние проектной деятельности на процесс формирования профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов. В работе уделено внимание и определено значение последовательности соблюдения основных этапов, используемых в формировании проектной деятельности студентов. Авторами предпринимается попытка создания некой универсальной модели, которая может быть использована студентами при самостоятельном составлении педагогического проекта. При этом особое внимание уделено использованию приемов целеполагания и самоконтроля как в целом для всего создаваемого проекта, так и для отдельных этапов работы над ним. Существенный вклад в педагогическую науку имеет и методическая направленность предлагаемых заданий, благодаря которым активизируется процесс первоначального выдвижения идеи, так и ее последующая разработка для конкретных условий, выдвижение способов контроля получаемого результата. Помимо этого в статье обозначено значение проектной деятельности для личностного развития будущих учителей начальной школы, подчеркнута необходимость сформированности умений и навыков переноса полученных теоретических знаний в опыт практической деятельности.

**Ключевые слова:** педагогический проект, проектная деятельность, универсальные учебные действия, педагогические компетенции.

Современные требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) предполагают обязательное развитие у будущих учителей умений осуществлять проектную деятельность для любого вида занятий с учащимися. При этом сама проектная деятельность может и должна рассматриваться как одно из важнейших средств формирования личностных качеств студентов, определяющих его готовность к педагогической деятельности. Важно заметить, что проблема подготовки студентов педагогических факультетов к осуществлению проектной деятельности достаточно многогранна и должна рассматриваться в различных аспектах.

Проводя анализ различных исследований, можно отметить, что вопросы о значении подготовки студентов педагогического вуза к проектной деятельности достаточно подроб-

но рассматриваются в работах Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова, И. С. Якиманской и других исследователей. На особенности обучения проектной деятельности обращается внимание в работах В. В. Гузеева, Е. А. Крюковой, Е. С. Полат, И. Д. Черчилль и др.

Важно заметить, что в большинстве рассмотренных нами исследований сущность понятия «проектная деятельность» взаимосвязана с такими научными понятиями, как «проект», «проектный подход», «проектирование», которые, в свою очередь, имеют разный характер с точки зрения различных отраслей научного знания и разных уровней методологии науки. Обращаясь к анализу основного понятия, мы находим его различную трактовку в работах ученых. Так, например, в педагогическом словаре А. М. Новикова понятие «педагогический проект» рассматривается как цикл продук-



тивной педагогической деятельности, начальной фазой которого является педагогическое проектирование. При этом автором выделяются такие фазы педагогического проекта, как технологическая и рефлексивная [8]. Родственную трактовку понятия «проектная деятельность» можно видеть и в работе Е. А. Митрофановой, которая определяет его как продукт педагогической деятельности, предполагающий получение некоего результата решения обозначенной проблемы [5].

В исследовании И. В. Николаюк проектная деятельность рассматривается как способ адаптации студентов младших курсов педагогического вуза к учебной деятельности [7]. Использованию динамической интерактивной обучающей среды, цикличности моделирования при организации проектной деятельности обращено внимание в исследовании И. С. Тулохоновой [12]. Комплексный характер проектной деятельности студентов находит отражение в работе Т. П. Камыниной. Автором достаточно четко выделены основные этапы ее осуществления, выражающиеся в осознании проблем, выдвижении целей, прогнозировании результата, нахождении путей и средств его достижения, рефлексии собственной деятельности и ее дальнейшей корректировки [2].

Ряд характерных особенностей проектной деятельности выделяется С. А. Назаровым. Прежде всего, это наличие проблемы, которую предстоит решить в ходе работы над проектом. Причем проблема должна иметь личностно значимый для создателя проекта характер, мотивировать его на поиски решения. Проект обязательно должен иметь ясную, реально достижимую цель. В самом общем смысле целью проекта всегда является решение исходной проблемы, но в каждом конкретном случае это решение имеет собственное, неповторимое воплощение. Этим воплощением является проектный продукт, который создается в ходе работы и также становится средством решения проблемы проекта [6].

Сопоставляя различные определения проектной деятельности, предлагаемые в научной литературе, мы выделили один общий для данного понятия факт: проектная деятельность, направленная на решение конкретной проблемы, позволяет достичь цели

наиболее эффективным способом. При этом необходимо обратить особое внимание на то, каким образом для решения обозначенной проблемы создается проектный продукт, какие цели и задачи ставятся его создателем на различных этапах проведения данной работы. Каким же образом должна проводиться подготовка студентов к выдвижению некоторой педагогической идеи и каковы способы поиска путей ее теоретического обоснования мы и постараемся рассмотреть в рамках данной работы.

Сразу же следует отметить, что актуализация проектной деятельности студентов в вузе достигается за счет соблюдения принципа непрерывности и последовательности в построении педагогического процесса. Благодаря созданию педагогических проектов уже с первого курса, студенты от проектов университетского уровня переходят к созданию проектов широкой социальной направленности, в ходе которых приобретаются следующие умения и навыки: интегрировать и применять полученные теоретические знания по разным учебным дисциплинам; самостоятельно мыслить и принимать решения, проявлять изобретательность; владеть методами психолого-педагогического исследования; раскрывать профессиональные педагогические способности и реализовывать их в будущей профессиональной деятельности [10].

Организовывая опытно-экспериментальную работу со студентами психолого-педагогического факультета по подготовке к созданию и последующей реализации педагогического проекта, нами была предложена некоторая система мероприятий, которая последовательно готовила будущих педагогов к данному виду работы. На начальном этапе особое внимание было уделено вопросам, касающимся *анализа педагогической ситуации* и необходимости внешнего воздействия на ее дальнейшее развитие. В этой связи нами было выделено значение проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, а также рассматривалась необходимость ее осуществления в контексте реализации ФГОС НОО.

Данный этап подготовки студентов во многом способствовал объяснению направленности создаваемого проекта на результат, предполагающий процесс формирования

универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников. В связи с этим с будущими учителями более детально рассматривались задачи развития младших школьников, обозначенные в ФГОС НОО.

Особая актуальность данного этапа заключалась еще и в том, что введение в образовательные стандарты системно-деятельностного подхода, УУД, метапредметных образовательных результатов не снабжено способами реализации, диагностики и оценки. Как следствие, многим практикующим педагогам непонятно, как обеспечить выполнение новых требований и обучать учебным предметам при помощи средств, в основном имеющих психологическую основу [13].

Первостепенное значение отводилось готовности и формированию стремления обучающихся к саморазвитию, развитию сознательной мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловых установок своей будущей профессии, принятие и освоение новой социальной роли. Наряду с этими качествами в деятельность будущего педагога закладывались фундаментальные теоретические знания, необходимые для формирования умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации.

Следующим этапом в подготовке студентов педагогического факультета к проектной деятельности явилось *определение ценностей педагогического действия*. На данном этапе подготовительной работы осуществлялось формирование умения аргументированно отстаивать собственное мнение, высказывать суждения и умозаключения, учитывать и принимать мнения других. При реализации данного этапа студенты учились рефлексировать над своими индивидуальными результатами и результатами совместного труда, подчинять личные амбиции коллективным интересам. В широком смысле слова – это был творческий компонент педагогической деятельности, направленный на поиск дополнительных ресурсов для осуществления замысла.

Важную составляющую при осуществлении данного этапа в работе со студенческой аудиторией мы выделяем в том, что в процессе обсуждения проекта у будущих учителей начальных классов на более высо-

ком научном уровне формировалось умение слушать собеседника и вести диалог; развивалась готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих.

*Содержательное наполнение проекта* происходило и за счет целенаправленного подбора студентами тех средств, которые могли бы быть использованы в процессе его практической реализации. К таким средствам, в частности, относилось целенаправленное и фиксированное во времени выполнение предлагаемых видов работ и практических заданий, определение форм и видов контроля в процессе их выполнения, а также достаточно мобильный мониторинг создавшейся ситуации и внесение каких-либо корректив в процесс ее практического воплощения.

При осуществлении данного этапа нами активно использовались результаты исследования, проведенного Е. С. Чеботаревой, в котором процесс проектной деятельности рассматривается как специально организованный совместно с преподавателем. При этом выполняемый студентами комплекс самообразовательных действий по решению социально актуальной и лично значимой проблемы, завершающийся созданием полезного продукта, показывающий возможность и умение применить полученные результаты на практике при создании этого продукта [14].

Особое место в процессе подготовки студентов к проектной деятельности было отведено формированию у будущих педагогов *лично-деятельностного подхода*. Общеизвестно, что практическое внедрение проектов в большей степени дает студентам возможность реализовать свои профессиональные знания, умения и навыки, сформировать готовность к самостоятельному осуществлению проектной деятельности.

Опираясь на достижения отечественных ученых (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин,

С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), мы пришли к мнению, что личностно-деятельностный подход наилучшим образом удовлетворяет определению будущим педагогом целей обучения, а также позволяет выявить и сформулировать систему умений, которыми должны овладеть обучаемые. С позиций современных требований педагогической психологии и дидактики конечной целью обучения является не столько приобретение знаний, сколько формирование способа действий, реализуемого через умения, что возможно осуществить посредством организации проектной деятельности в вузе.

Не лишним будет заметить, что личностно-деятельностный подход в полной мере отвечает целям и задачам развивающего обучения, суть которых заключается не столько в получении необходимых знаний, сколько в формировании у будущих педагогов умений действовать со знанием дела – компетентно. Соответственно при этом знания должны быть средством обучения действиям, а сам процесс усвоения знаний происходит не до начала деятельности, а непосредственно в ее процессе, в ходе применения этих знаний на практике и благодаря такому применению. Известно, что человек лучше всего усваивает те знания, которые использовал в своих практических действиях, применил к решению каких-то реальных задач [1].

Одним из важных этапов в процессе подготовки студентов к проектной деятельности в период вузовского обучения нами было выделено *формирование творческого подхода* к разработке проекта.

Как уже было отмечено ранее, студенты, создавая проекты, оформляют их как результаты интеллектуальной деятельности, учатся работать в области инновационных педагогических технологий, развивают свои научно-творческие способности, реализуют на практике созданные интеллектуальные продукты. В этой связи проектная деятельность может рассматриваться и как способ стимулирования творческой активности, обеспечивающий развитие профессионально важных качеств студентов.

Опираясь на мнение Н. Е. Сауренко о том, что в основе проектной деятельности лежит развитие творческой активности, навыки и умения самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информа-

ционном пространстве, развитие профессиональной компетентности, нами использовалась система заданий, ориентирующая студентов на обязательное использование в своей работе основ инновации, эксперимента и прогнозирования [9].

Методологическое значение педагогического проектирования мы выделяли в том, что оно обязательно предполагает ценностно-смысловое значение поиска условий его осуществления, поиска внешних и внутренних латентных возможностей. Здесь действует присущий именно этому типу деятельности механизм втягивания и умножения ресурсов в ходе реализации проекта. Проектировщик становится вдохновителем, автором, исполнителем и управленцем процесса, а его проектная деятельность выходит за пределы стандартного опыта, что позволяет принимать оригинальные решения и более осмысленно ориентироваться в образовательной среде [4].

Рассматривая процесс подготовки студентов педагогического вуза к осуществлению проектной деятельности, нельзя оставить без внимания и такой важный момент как *подготовка и описание сопровождающей документации*.

Как и любой другой вид продуктивной деятельности, проектная деятельность должна иметь содержательное наполнение в форме некоего прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта. В этом случае возникает необходимость в осуществлении контроля за состоянием разработки, наличием комплекта документации, предназначенной для создания определенного объекта, его эксплуатации, ремонта и ликвидации, а также для проверки или воспроизведения промежуточных и конечных решений, на основе которых был разработан данный объект. Именно поэтому правильное составление некой модели проекта в четко обозначенной форме документации играет ключевую роль для понимания его (проекта) смысла другими людьми.

Отмечая значимость ведения документации при работе над проектом, важно заметить, что благодаря модели проекта в форме первоначальной разработки документов можно провести анализ некоторой несогласованности между теоретическими и практическими идеями, предупредить возмож-

ные ошибки реализации педагогического проекта [3].

По итогам проведенного исследования нами были сформулированы некоторые выводы, суть которых заключается в следующем.

Во-первых, подготовка студентов к проектной деятельности позволяет поднять на качественно новый уровень соотношение теоретических знаний с практикой их применения в учебной деятельности, что не только обеспечивает успешное усвоение учебного материала, но и способствует интеллектуальному развитию обучающихся, формирует самостоятельность.

Во-вторых, процесс подготовки к проектной деятельности опирается на логическую последовательность отдельных этапов, которые включают в себя осознание и вынашивание некой проблемы, обогащение знаний о способах ее воплощения, самостоятельный поиск оригинального решения и осуществле-

ние мониторинга получаемых результатов.

В-третьих, подготовка студентов к проектной деятельности позволяет сместить ряд акцентов в самом процессе профессиональной подготовки будущего учителя, а именно избежать пассивного накопления студентами суммы знаний, заменив его более действенным путем получения знания через различные источники информации, учитывая личностный и деятельностный характер работы каждого.

Также в ходе проведенного исследования было установлено, что качество и эффективность проектной деятельности студентов зависит от сформированности готовности к ней, а педагогический смысл проектной деятельности заключается в направленности процессов проблематизации, коммуникации и рефлексии всех субъектов общеобразовательной организации на профессиональное развитие педагога.

#### Библиографический список

1. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
2. *Камынина Т. П.* Формирование учебно-проектной деятельности студента в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2006. – 183 с.
3. *Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П.* Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учебн. заведений. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
4. *Лаврентьева З. И.* Педагогическое проектирование как методология, технология и образовательная услуга. – Новосибирск: Лаборатория пед. проектирования, 2004. – 240 с.
5. *Митрофанова Е. А.* Подготовка студентов к проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2005. – 24 с.
6. *Назаров С. А.* Педагогические основы проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 156 с.
7. *Николаюк И. В.* Содействие адаптации студентов младших курсов педагогического вуза к учебной деятельности посредством технологии проектного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2009. – 197 с.
8. *Новиков А. М.* Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
9. *Распопина Р. Б., Парфенова Т. А.* Проектная деятельность как метод становления профессиональной компетентности студентов гуманитарных ВУЗов [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.docme.ru/doc/7010/raspopina--parfenova-proektnaya-deyatel.\\_nost.\\_kak-metod-sta...](http://www.docme.ru/doc/7010/raspopina--parfenova-proektnaya-deyatel._nost._kak-metod-sta...) (дата обращения: 31.10.2015).
10. *Сауренко Н. Е.* Проектная деятельность как средство формирования творческой активности студентов колледжа: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 248 с.
11. *Стенина Т. Л.* Становление проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2011. – 24 с.
12. *Тулохонова И. С.* Формирование проектной деятельности студентов технического вуза в условиях предметной информационно-образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2009. – 187 с.
13. *Хуторской А. В.* Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2012. – № 2. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm> (дата обращения: 31.10.2015).
14. *Чеботарева Е. С.* Развитие самообразовательной компетентности студентов в процес-

се проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2010. – 241 с.

15. Knoll M. *The Project Method: Its Vocational*

Education Origin and International Development // Journal of Industrial Teacher Education. – 1997. –

№ 34 (3). – P. 59–80.

Поступила в редакцию 18.12.2015

**Gazizova Tatyana Vladislavovna**

*Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, Lesosibirsky Pedagogical Institute – a branch of the Siberian Federal University, gaztan@mail.ru, Lesosibirsk*

**Kolesnikova Tatyana Alekseevna**

*Assis. of the Department of Pedagogy, Lesosibirsky Pedagogical Institute – a branch of the Siberian Federal University, kolesnikovatanya.96@mail.ru, Lesosibirsk*

**Pelenkov Alexandr Igorevich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Lesosibirsky Pedagogical Institute – a branch of the Siberian Federal University, pelenkov@mail.ru, Lesosibirsk*

**PREPARATION PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS  
TO DESIGN ACTIVITY**

**Abstract.** The process of preparation of students of pedagogical high school to personal participation in the formulation and implementation of educational projects. The influence of project activities on the process of formation of professional competence of future primary school teachers. The work paid attention to, and determined by the value of the sequence to the basic steps used in the formation of the design activity of students. The author makes an attempt to create a kind of universal model that can be used by students for self-preparation of the pedagogical project. Special attention is paid to the use of goal-setting and self-monitoring techniques in general for the whole project to create, and for the individual stages of work on it. A significant contribution to the science of teaching and methodological orientation has offered jobs to help activate the process of nomination of the initial idea and its subsequent development for specific conditions, the promotion of ways to control the result. In addition, the article is indicated by the value of the project activities for the personal development of future elementary school teachers, stressed the need for formation of skills transfer of theoretical knowledge into practical experience.

**Keywords:** pedagogical project, the project activity, universal educational activities, pedagogical competence.

**References**

1. Davydov, V. V., 1986. Problemy razvivajushhego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psichologicheskogo issledovaniya [Problems of developmental education: experience of theoretical and experimental psychological research]. Moscow: Education, 240 p. (in Russ.).
2. Kamylnina, T. P., 2006. Formirovanie uchebno-proektnoj dejatel'nosti studenta v obrazovatel'nom processe [Formation of teaching and design activity of students in the educational process]. Cand. Sci. (Pedag.). Orenburg, 183 p. (in Russ.).
3. Kolesnikova, I. A., Gorchakova-Siberskaya, M. P., 2008. Pedagogicheskoe proektirovanie [Pedagogical design]: textbook allowance for higher. training. Institutions. Moscow: Academy, 288 p. (in Russ.).
4. Lavrent'eva, Z. I., 2007. Pedagogicheskoe proektirovanie kak metodologiya, tehnologiya i obrazovatel'naya uslugi [Pedagogical designing as a methodology, technology and educational services]. Novosibirsk: Laboratory ped. Design, 234 p. (in Russ.).
5. Mitrofanova, E. A., 2005. Podgotovka studentov k proektnoj dejatel'nosti [Preparing students to the project activity.]. Cand. Sci. (Pedag.). Saratov, 24 p. (in Russ.).
6. Nazarov, S. A., 2006. Pedagogicheskie osnovy proektirovaniya lichnostno-razvivajushhej informacionno-obrazovatel'noj sredy tehničeskogo vuza [Pedagogical bases of designing student-evolving information and education among technical university]. Cand. Sci. (Pedag.). Rostov-on-Don, 156 p. (in Russ.).
7. Nikolayuk, I. V., 2009. Sodejstvie adaptacii studentov mladshih kursov pedagogicheskogo vuza k uchebnoj dejatel'nosti posredstvom tehnologii proektnogo obucheniya [Promote adaptation year students of pedagogical high school to learning ac-



tivities through project-based learning technologies]. Cand. Sci. (Pedag.). Chita, 197 p. (in Russ.).

8. Novikov, A. M., 2013. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij [Education: Dictionary of basic ponyatii]. Moscow: Publishing Center IET, 268 p. (in Russ.).

9. Raspopina, R. B., Parfjonova, T. A., 2015. Proektnaja dejatel'nost' kak metod stanovlenija professional'noj kompetentnosti studentov qumanitarnich vuzov [Project activities as a method of formation of professional competence of students of liberal arts colleges] [online]. Available at: [http://www.docme.ru/doc/7010/raspopina-parfenova-proekt-naya-deyatel. nost. -metod-kak sta...](http://www.docme.ru/doc/7010/raspopina-parfenova-proekt-naya-deyatel.-nost.-metod-kak-sta...) (Accessed 31 October 2015) (in Russ.).

10. Saurenko, N. E., 2004. Proektnaja dejatel'nost' kak sredstvo formirovanija tvorcheskoj aktivnosti studentov kolledzha [Design activity as means of formation of creative activity of the first college students]. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 248 p. (in Russ.).

11. Stenina, T. L., 2011. Stanovlenie proektnoj kul'tury studentov v social'no-pedagogicheskom prostranstve vuza [Formation of design culture of students in the socio-n edagogicheskom space of the

university]. Cand. Sci. (Pedag.). Ulyanovsk: Ulyanovsk State Technical University, 24 p. (in Russ.).

12. Tulohonova, I. S., 2009. Formirovanie proektnoj dejatel'nosti studentov tehničeskogo vuza v uslovijah predmetnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy [Formation of the design activity of students of a technical college in the conditions of the subject information and educational environment]. Cand. Sci. (Pedag.). Ulan-Ude, 187 p. (in Russ.).

13. Hutorskoy, A. V., 2012. Model' sistemno-dejatel'nostnogo obuchenia i samorealizatsii uchashichsa [Model of system-activity and self-education students]. Internet magazine "Eidos". No 2 [online]. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm> (Accessed 31 October 2015) (in Russ.).

14. Chebotareva, E. S., 2010. Razvitie samoo-brazovatel'noj kompetentnosti studentov v processe proektnoj dejatel'nosti [Development of self-competence of students in the course of the project]. Cand. Sci. (Pedag.). Kursk, 241 p. (in Russ.).

15. Knoll M., 1997. The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. Journal of Industrial Teacher Education, 34 (3), P. 59–80.

*Submitted 18.12.2015*



УДК 159.9.07+159.96

*Хазова Светлана Абдурахмановна*

*Доктор психологических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова, hazova\_svetlana@mail.ru, Кострома*

## ПОЗИТИВНАЯ И НЕГАТИВНАЯ ДИНАМИКА КОПИНГ-РЕСУРСОВ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ<sup>1</sup>

**Аннотация.** В статье обосновывается необходимость изучения динамических процессов в системе копинг-ресурсов субъекта. В этом контексте анализируются процессы мобилизации и истощения копинг-ресурсов. На основе теоретического анализа делается вывод о том, что мобилизация ресурсов объясняется преимущественно когнитивной оценкой ситуации и собственных возможностей совладания с ней.

Приводятся результаты двух эмпирических серий. Первая серия посвящена изучению ситуационного контекста как фактора мобилизации копинг-ресурсов. Респонденты – взрослые люди в возрасте от 25 лет до 61 года ( $n = 63$ ). Делается вывод о том, что 1) чаще всего мобилизации ресурсов требуют экстремальные и напряженные ситуации; 2) взрослые опираются на эмоционально-волевые, интеллектуальные, коммуникативные, мотивационные и телесные ресурсы.

Вторая серия посвящена изучению истощения ресурсов родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья ( $n = 38$ ). Показано, что истощение копинг-ресурсов вызывается оценкой ситуации как непреодолимой, безысходной; оно протекает на соматическом и психическом (эмоциональном, интеллектуальном, поведенческом) уровнях.

**Ключевые слова:** копинг-ресурсы субъекта, мобилизация, истощение, ситуационный контекст, динамика ресурсов.

Одним из первых на актуальность проблемы человеческих ресурсов обратил внимание Б. Г. Ананьев, выразив надежду на то, что в будущем можно будет построить «общую модель резервов и ресурсов личности, которые проявляют себя в самых различных направлениях в зависимости от реального процесса взаимодействия человека с жизненными условиями внешнего мира и от структуры личности самого человека» [1, с. 325].

В современной психологии трудно найти направление, в котором в той или иной мере не уделялось бы внимание исследованию ресурсов человека. Так, в психологии развития, прежде всего зарубежной, ресурсы изучаются как «факторы защиты», противостоящие факторам риска (М. Holtmann, М. Laucht, А. S. Masten, М. Н. Schmidt, Н. Scheithauer, F. Petermann, Е. Е. Werner). В позитивной психологии и психологии здоровья сильные стороны личности (ресурсы) способствуют

успешному практическому овладению миром и снижают риск возникновения заболеваний и дезадаптации, позволяют субъекту функционировать во всех отношениях более успешно, чем при их отсутствии (М. Е. Р. Seligman, М. Csikszentmihalyi, С. Peterson). В психологии спорта и психологии труда они рассматриваются как фактор саморегуляции профессиональной деятельности, условие предотвращения/купирования утомления и эмоционального выгорания (В. А. Бодров, Н. Е. Водопьянова, В. И. Моросанова, В. Е. Орел, В. А. Толочек). В когнитивной психологии и психологии интеллекта доказано, что интеллектуальные ресурсы обеспечивают не только решение интеллектуальных задач, но участвуют в регуляции жизнедеятельности вообще, в ситуациях социальных взаимодействий, при решении жизненных трудностей (С. S. Carver, Н. Gardner, М. F. Scheier, В. Н. Дружинин, Т. В. Корнилова, М. А. Холодная). В психоло-

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке со стороны Минобрнауки России в рамках базовой части государственного задания.

гии стресса ресурсы выступают важнейшим условием повышения эффективности совладающего поведения (S. Folkman, R. Lazarus, K. B. Matheny, Т. Л. Крюкова, Е. А. Петрова).

Однако, несмотря на значительное количество исследований, за рамками научных интересов фактически остается наиболее эвристическое направление в изучении ресурсов вообще и копинг-ресурсов в частности – анализ их динамики. Можно назвать лишь незначительное количество зарубежных работ в этом направлении, в которых отмечается, что ресурсы могут вкладываться, расходоваться, истощаться, сохраняться, накапливаться, экономиться и восстанавливаться, развиваться на протяжении жизни (С. М. Aldwin, S. E. Hobfoll, С. J. Holahan, R. H. Moos, P. T. Wong), а также единичные отечественные исследования актуализации ресурсов и их развития (Е. В. Битюцкая, А. В. Либина, Е. А. Петрова, В. А. Толочек). Так, например, Е. А. Петровой было показано, что использование межпоколенного ресурса чаще происходит в ситуациях тяжелых эмоциональных переживаний, экзистенциального личностного кризиса и ситуации жизненного выбора [9]. Это позволяет говорить о ключевой роли ситуационного контекста для функционирования копинг-ресурсов (Е. Ю. Кожевникова, Д. А. Леонтьев, В. А. Толочек).

Каким же образом происходит мобилизация копинг-ресурсов? Для нас принципиально важным является положение о том, что влияние любой ситуации опосредовано ее активной интеллектуальной переработкой. В связи с этим можно выделить, по крайней мере, две модели объяснения того, как субъект привлекает, «активирует» собственные ментальные ресурсы. В обеих моделях мобилизация ресурсов в значительной степени детерминирована субъективным восприятием ситуации.

Первая модель объясняет мобилизацию ресурсов через механизм когнитивного оценивания трудной жизненной ситуации, определение ее смысла для субъекта, оценку своих возможностей – «Я в ситуации» (R. S. Lazarus, S. Folkman, Е. В. Битюцкая, Н. В. Гришина, С. А. Хазова). В процессе когнитивной оценки происходит соотношение собственных ресурсов, их достаточности/недостаточности для совладания

с ситуациями и требований, предъявляемых человеку [1; 5; 10; 11].

Вторая модель (Л. А. Виноградова, М. А. Холодная) связывает управление ресурсами с метакогнитивными структурами, обеспечивающими регуляцию интеллектуальной активности, в частности, с произвольным и произвольным интеллектуальными контролями, которые, как показывают современные исследования, имеют отношение к самоконтролю (Я как «мишень» контроля), воспринимаемой самооэффективности/беспомощности, а также совладанию со стрессовым событием, субъективному чувству уверенности в контролируемости ситуации и определяют вложение индивидуальных ментальных ресурсов [3].

Для функционирования системы копинг-ресурсов очень важным оказывается ограниченность ресурсов, угроза их истощения. В словарях «истощение» сравнивается с бессилием, утомлением, изнурением, сокращением, истощением или потерей. Теоретические и экспериментальные данные об истощении ментальных ресурсов крайне малочисленны, отсутствует ясное определение того, что принято понимать под «истощением» ресурсов субъекта, хотя в психологии труда описано состояние психоэмоционального истощения, развивающегося в результате выгорания (В. А. Бодров, Н. Е. Водопьянова, В. Е. Орел, Е. С. Старченкова).

Таким образом, явная недостаточность исследований динамики копинг-ресурсов обусловила задачи нашего эмпирического исследования: изучить мобилизацию, а также причины и феноменологию истощения копинг-ресурсов в период взрослости, поскольку именно взрослый человек способен решать жизненные задачи, опираясь на собственные возможности и опыт, в котором отражены результаты проживания жизни и концептуализации событий жизненного пути и роли человека в них.

*Организация эмпирического исследования.* Эмпирическое исследование включало две серии. Первая серия предполагала изучение мобилизации ментальных ресурсов субъекта и ее ситуационного контекста. Респондентами были слушатели факультета по переподготовке специалистов с высшим образованием ( $n = 63$ ; 14 мужчин, 49 женщин) в возрасте от 23 лет до 61 года ( $M = 36,8$ ).

Вторая серия была посвящена изучению истощения ментальных ресурсов (причин и феноменологии) у родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья (детским церебральным параличом) не менее 4 лет ( $n = 38$ ; 30 матерей, возраст от 26 до 38 лет,  $M = 31,4$ ; и 8 отцов, возраст от 34 до 45 лет,  $M = 42$ ). Возраст детей с ограниченными возможностями здоровья на момент исследования составил от 4 до 8 лет. Исследование проводилось в г. Костроме и Костромской области. Общая выборка в двух сериях – 101 человек. В обеих сериях эмпирическим референтом выступали представления субъекта о собственных ресурсах. Основными методами исследования являлись полуструктурированное феноменологическое интервью на основе методики «Life Line» и контент-анализ нарративов и свободных высказываний.

*Результаты исследования и их интерпретация.* Первая серия исследования предполагала анализ ответов на вопрос о том, каковы копинг-ресурсы в период взрослости и каков контекст их мобилизации, т. е. субъективное значение события жизненного пути для респондента.

Прежде всего, необходимо отметить, что, определяя понятие «ресурс», все респонденты рассматривают его как источник, запас сил, запас энергии, «силы, дар, способности» человека, т. е. как некие внутренние качества, возможности, способности, позволяющие «жить успешно».

Анализ интервью позволил выделить пять основных групп копинг-ресурсов в период взрослости (процентная доля указана по отношению к общему количеству названных ресурсов во всех группах):

– *эмоционально-волевые* (44,3 %): уверенность, независимость, доброта, преданность и любовь к родителям, детям, жизнелюбие, сдержанность, вера в Бога, целеустремленность, настойчивость, решительность, трудолюбие, терпение, ответственность, собранность, сила воли, упорство, жизнестойкость, пунктуальность, хладнокровие, мужество, твердость характера, умение концентрироваться на задаче, эмоциональная устойчивость;

– *интеллектуальные* (20,9 %): интеллект, ум, рациональное мышление, чувство юмора, способность к самоанализу (рефлексия),

«умение думать», мудрость, креативность, любознательность, интерес к новому, гибкость, оптимизм (сознание того, что жизнь продолжается), позитивное мышление, умение извлекать новый опыт;

– *коммуникативные* (18,6 %): коммуникабельность, общительность, эмпатия, открытость, отзывчивость, толерантность к другим людям, умение слушать людей, умение находить общий язык;

– *мотивационные* (11,6 %): стремление добиться успеха в жизни, быть успешным, вера в лучшее, желание, чтобы гордились, цель в жизни, стремление к росту, желание развиваться, желание учиться, стремление к самовыражению и самореализации;

– *телесные* (4,6 %): сила, выносливость, привлекательность (красота), воспринимаемое состояние здоровья (мы объясняем это тем, что возраст большинства респондентов превышает 35 лет, а это возраст, в котором несколько ухудшаются функциональные возможности организма и берут старт многие заболевания).

Необходимо отметить различия в копинг-ресурсах между мужчинами и женщинами: мужчины чаще считают ресурсами уверенность ( $\varphi = 3,25, p \leq 0$ ), эмоциональную устойчивость ( $\varphi = 1,82, p \leq 0,034$ ) и физические качества ( $\varphi = 1,91, p \leq 0,028$ ). Женщины чаще, чем мужчины, называют ответственность ( $\varphi = 1,68, p \leq 0,046$ ), терпение ( $\varphi = 2,40, p \leq 0,008$ ), любовь к детям ( $\varphi = 2,84, p \leq 0$ ).

Приведем фрагменты интервью: «*Моим ресурсом физическая сила является тоже, если надо, я могу руками работать. Могу себя защитить и свою семью*» (муж., 52). «*В стрессовых ситуациях мне помогают выдержка, терпение, умение не конфликтовать, быстрая реакция, умение концентрироваться. С возрастом появилась объективность, уравновешенность, женская мудрость – это главные мои ресурсы*» (жен., 37).

В качестве ситуаций вызовов, которые потребовали мобилизации значительных копинг-ресурсов, взрослые люди чаще всего называют экстремальные и напряженные ситуации, в то время как повседневные трудности фактически не требуют мобилизации, вероятно, это связано с накоплением жизненного опыта (табл.).

## Ситуации мобилизации ментальных ресурсов

События	Кол-во упоминаний	Процентные доли
Экстремальные ситуации		
Смерть родного человека	20	31,7
Тяжелая болезнь, собственная или близкого	6	9,5
Напряженные ситуации, связанные с изменением образа жизни		
Рождение ребенка	30	47,6
Развод родителей	2	3,2
Собственный развод	1	1,6
Начало обучения (школа, училище, ун-т)	23	36,5
Начало (смена) профессиональной деятельности	8	12,7
Начало самостоятельной жизни	6	9,5
Переезд	3	4,8
Профессиональные достижения	7	11,1
Служба в армии	1	1,6
Ежедневные трудности		
Отношения с противоположным полом	5	7,9

Как видно из таблицы, наиболее значимым событием для 47,6 % респондентов является рождение ребенка: как субъективно трудное, вызвавшее чрезмерное напряжение сил, потребовавшее вложения дополнительных ресурсов, его называют 62,5 % женщин и 33,3 % мужчин ( $\varphi = 1,90, p \leq 0,028$ ): «Сын родился, мне всего 21 год был. Муж тогда в другом городе учился. Я ночами вставала, проверяла, дышит ли, боялась за сына очень, почти ночей не спала. Пока в больницу не попала...» (жен., 52).

Более чем для трети респондентов (36,5 %) стрессом послужило начало обучения, особенно профессионального, связанного с переездом, сменой места и образа жизни. Это событие, актуально переживаемое как трудное, как «беда, ужас», спустя несколько лет оценивается как причина изменений. Как экстремальная трудность оцениваются респондентами потери близких, тяжелые болезни: «Умерла мама. До этого я была маленькой. Пришлось повзрослеть, стать сильной» (жен., 61).

Целая группа трудных ситуаций касается профессиональной сферы: начала профессиональной деятельности, профессиональных достижений, смены работы: «Я перешла в другую больницу работать, после перерыва, операционной сестрой. Ужасно трудно было, руки не слушались совершенно. Тогда я инструмент стала домой брать, тренировалась с закрытыми глазами... Ответ-

ственность за дело помогла, настойчивость... Я очень здесь работать хотела» (жен., 32).

При анализе вербального материала становится очевидно, что респонденты не просто приводят факты, но объясняют события, определяют их личностный смысл и субъективную ценность собственных ментальных ресурсов. Принципиально важно, что в нарративах значительной части респондентов ресурсы «появляются» не сразу, они как бы постепенно «проявляются» из интерпретаций своего поведения в ситуации: респонденты начинают рассказывать о событиях жизненного пути, о том, что они «тогда» думали, какие поступки совершали, какими качествами или ресурсами обладали «тогда» и что в них открылось после этого события или со временем. Это позволяет нам говорить об «неявности» знания субъекта о собственных копинг-ресурсах, которые «имплицитно присутствуют» (Т. В. Корнилова), «подразумеваются» субъектом при решении жизненных задач. Кроме того, на основе концептуализации опыта осознаются изменения в системе ресурсов, которые «появляются», «открываются», «создаются специально», потому что «жизнь учит». Приведем фрагменты интервью.

«И положительные события, и отрицательные увеличивали, укрепляли мои ресурсы, сделали меня способным совершать поступки и отвечать за них» (муж., 25 лет).

*«Пока учишься в школе – идет приспособление за счет того, что у тебя есть. А затем идет выработка качеств, что-то в себе специально создаешь. Жизнь учит» (жен., 37).*

Интервью позволило зафиксировать некоторую ситуационную обусловленность «выбора» копинг-ресурсов: респонденты отмечали, что в зависимости от ситуации большую эффективность имеют те или другие ресурсы, хотя используются они в комплексе и значительная их часть востребована во многих ситуациях. Так, например, рождение ребенка, по мнению респондентов, требует мобилизации *«ответственности, обучаемости («я ничего не умела, но всему легко научилась»»), способности идти на компромисс»* (жен., 24), *«терпения, зрелости, любви»* (жен., 27), *«собранности, выносливости, позитивного отношения к миру»* (жен., 37).

Эти результаты хорошо соотносятся с данными Е. С. Старченковой о «симптомокомплексе», объединяющем ресурсы проактивного совладания: общительность как ключевой ресурс, эмоциональная устойчивость, самоконтроль, настойчивость, организованность [9]. Действительно, можно предположить наличие определенных комплексов копинг-ресурсов, действующих в повторяющихся ситуациях, которые могут характеризоваться разной степенью устойчивости: создаваться под конкретную задачу либо быть результатом индивидуальных предпочтений.

Вторая серия исследования посвящена описанию феномена истощения копинг-ресурсов в ситуации хронического стресса. Особенностью данного исследования является попытка связать истощение ресурсов со снижением эффективности совладающего поведения, под которым понимается осознанное, целенаправленное поведение субъекта, ориентированное на устранение стрессора или на изменение своего эмоционального состояния. Поэтому дополнительно использовался опросник способов совладания (ОСС) Р. Лазаруса, С. Фолкмана, адаптированный Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой [7]. Обязательными условиями участия в группе были добровольность, наличие медицинского диагноза у ребенка и восприятие этой ситуации как тяжелого жизненного события.

Итак, первым результатом исследования было выделение наиболее стрессогенных факторов. Среди них родители называют неконтролируемость ситуации (81 %), материальные трудности (78 %), ухудшение отношений с супругом/супругой (63 %), монотонность и однообразие (60 %), отсутствие поддержки (71 %), страх за будущее ребенка (28 %), а также *«неоправданные надежды»* и *«зря потраченные силы»* родителей.

Вторым важным результатом было выявление и описание феноменологии истощения ресурсов. Так, наиболее выраженными эмоциональными проявлениями являются: сильная усталость (65,8 %), постоянное психическое напряжение (57,9 %), неудовлетворенность собой (57,9 %), раздражительность (47,4 %), отсутствие радости (39,5 %), апатия, «разбитость», безразличие (по 36,8 %). Приведем фрагмент из интервью: *«Безразличие и апатия ко всему. Нахожусь в постоянном психическом напряжении. Это истощение у меня уже около четырех лет: такое состояние – норма жизни. Постоянно чувствую себя опустошенной, ничего не могу с этим поделать»* (жен., 37 лет, замужем, имеет двух детей с ДЦП, не работает).

Из анализа интервью можно сделать заключение о том, что истощение копинг-ресурсов отражается на интеллектуальном функционировании. Респонденты отмечают вязкость мыслей, невозможность *«ни о чем думать»* (39,5 %), невнимательность (21 %) и невозможность сосредоточиться (21 %), а также расстройство памяти (26,3 %).

На поведенческом уровне зафиксированы следующие проявления: 39,5 % кричат, укоряют близких и ребенка, 36,8 % «постоянно», «по поводу и без» плачут, 21 % употребляют алкоголь, курят, 10,5 % демонстрируют агрессию (ударяют, толкают, замахиваются, «стучат по голове») по отношению к больному ребенку.

Соматическое состояние также не является оптимальным: 36,8 % страдают бессонницей или плохо, «тревожно» спят, 23,7 % постоянно принимают лекарства, отмечают потерю аппетита – 21 %, снижение сексуального влечения – 10,5 %, а также постоянные боли, чаще всего головные и сердечные – 18,4 %.

Анализ бесед с родителями позволяет утверждать, что истощение ментальных ресурсов приводит к уменьшению контактов



с окружающими, а это, в свою очередь, – к обостренному переживанию одиночества: *«мне уже никто не поможет, лучше быть одному»*, *«людям нет дела до моего горя, поговорят, успокоят, а толку? Я все равно остаюсь одна со своей проблемой»* и т. д. Полученные данные также свидетельствуют о снижении самооценки (*«я во всем виновата»*, *«я плохая мать, иногда мне его убить хочется»*), ощущении зависимости от ухудшения отношений с окружающими, потере жизненных ориентиров (*«Не вижу смысла жизни, ради чего стараться? Все, что делала раньше, не приносит никаких результатов»*).

В исследовании зафиксированы изменения в выборе стратегий совладающего поведения от момента постановки диагноза к настоящему моменту. Совладающее поведение на момент постановки диагноза изучалось нами ретроспективно, на основании самоотчетов. Итак, при столкновении с экстремальной ситуацией (постановка медицинского диагноза ребенку) родители использовали такие стратегии, как *планирование решения проблемы* (75), *самоконтроль* (63,3), *поиск социальной поддержки* (67,2). В рейтинге стратегий совладания реже встречаются *дистанцирование* (46,6), *конфронтативный копинг* (55) и *положительная переоценка* (54,7). Несмотря на шок (*«хотела кричать во все горло о помощи»*, *«ступор, шок и тело как будто каменное»*), родители, узнав о диагнозе ребенка, чаще всего сосредотачивались на проблеме, пытались ее решать, обращались к специалистам, старались не показывать своих чувств чужим, обращались за помощью к родным, искали информацию о болезни ребенка, хватались за малейшую возможность хоть как-то воздействовать на ситуацию (*«откуда я мог знать, что делать, но все равно хватался за все возможности!»*).

Однако по истечении нескольких лет стратегии совладания под воздействием хронического стресса меняются: родители значительно чаще начинают прибегать к таким стратегиям, как *избегание* (89,3;  $T = 70,5$ ,  $p \leq 0,014$ ), *дистанцирование* (75,5;  $T = 65,5$ ,  $p \leq 0,013$ ), реже обращаются к *планированию решения проблемы* (51;  $T = 185,5$ ,  $p \leq 0,033$ ).

В принципе, наши результаты соотносятся с данными М. С. Голубевой, изучавшей совладающее поведение родителей детей

с тяжелыми нарушениями развития и доказавшей, что чем больше родители заняты поиском решений проблем с целью их полного разрешения, тем больше они подвержены эмоциональным расстройствам, депрессии и разочарованиям [4]. Между тем, другие исследования свидетельствуют о том, что не все родители детей с тяжелыми нарушениями воспринимают эту ситуацию как безысходную, не позволяющую радоваться жизни. В этом случае их ментальные ресурсы не истощаются [7; 10; 11].

Таким образом, необходимо констатировать, что состояние истощения копинг-ресурсов провоцируется хроническим стрессом или чередой неблагоприятных событий в жизни, в результате чего негативные эмоции накапливаются, аккумулируются при отсутствии «разрядки», возможности их отреагирования. Важнейшую роль в возникновении состояния истощения родителей играет концептуализация ситуации, связанной с болезнью ребенка, как безысходной, трагической, изменяющей жизнь семьи, не позволяющей им радоваться жизни и быть счастливыми.

Не вызывает сомнений, что истощение копинг-ресурсов затрудняет адаптацию человека к меняющимся условиям его жизнедеятельности и лишает его способности к активному действию, что дает возможность рассматривать истощение как дезадаптивное состояние, проявляющееся на разных уровнях функционирования субъекта и имеющее характерную симптоматику.

Выводы.

Мобилизация копинг-ресурсов связывается нами с процессами когнитивной оценки ситуации как трудной, требующей вложения сил. К таким ситуациям относятся экстремальные (потери близких, тяжелые заболевания), напряженные (рождение ребенка, смена места и образа жизни) и даже повседневные трудности (профессиональные достижения).

К истощению копинг-ресурсов ведет концептуализация ситуации как непреодолимой, безысходной, неконтролируемой.

Истощение копинг-ресурсов протекает на соматическом, эмоциональном, когнитивном, поведенческом уровне и ведет к снижению эффективности совладания с трудной ситуацией.



1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. – 339 с.
2. *Битюцкая Е. В.* Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 30 с.
3. *Виноградова Л. А.* Интеллектуальный контроль как фактор преодоления эмоционально-трудной ситуации // Психологический журнал. – 2004. – Т. 12, № 5. – С. 21–28.
4. *Голубева М. С.* Совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с тяжелыми сенсорными нарушениями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2006. – 22 с.
5. *Гришина Н. В.* Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 121–131.
6. *Корнилова Т. В.* Самооценка в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 2. – С. 25–35.
7. *Крюкова Т. Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2005. – 50 с.
8. *Петрова Е. А., Хазова С. А.* Ресурсы личности: проблемы и перспективы исследования // Журнал практического психолога. – 2010. – № 2. – С. 86–103.
9. *Старченко Е. С.* Ресурсы проактивного совладающего поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12 «Психология. Социология. Педагогика». – 2012. – Вып. 1, март. – С. 51–61.
10. *Хазова С. А.* Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014. – 390 с.
11. *Хазова С. А.* Качественные методы в исследовании ментальных ресурсов субъекта // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 143–149.
12. *Холодная М. А.* Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
13. *Folkman S.* Coping as a mediator of emotion // Journal of Personality and Social Psychology. – 1988. – № 54. – P. 466–475.
14. *Hobfoll S. E., Johnson R. J., Ennis N., Jackson A. P.* Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – № 84. – P. 632–643.
15. *Holahan C. J., Moos R. H., Holahan C. K., Cronkite R. C.* Resource loss, resource gain, and depressive symptoms: A 10-year model // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 77, № 3. – P. 620–629.
16. *Lasarus R. S., Folkman S.* Stress, Appraisal and Coping. – N. Y.: Springer, 1984. – 218 p.
17. *Taylor Sh., Lerner J., Lehman B., Seeman T.* Early environments, emotions, responses to stress, and health // Journal of Personality. – 2004. – № 72. – P. 1365–1393.

Поступила в редакцию 23.11.2015

**Khazova Svetlana Abdurakhmanovna**

*Dr. Sci. (Psychol.), Prof. of the Department of Social Psychology, Kostroma Nekrasov State University, khazova\_svetlana@mail.ru, Kostroma*

## POSITIVE AND NEGATIVE DYNAMICS OF COPING RESOURCES IN THE PERIOD OF MATURITY<sup>1</sup>

**Abstract.** The article substantiates the necessity of studying dynamic processes in the system of coping resources of a subject. In this context, investigates the processes of mobilization and depletion of coping resources. On the basis of theoretical analysis concludes that resource mobilization can be explained by the cognitive evaluation of the situation and their own capabilities of coping with it. The results of two experimental series. The first series is devoted to the study of the situational context as a factor in the mobilization of coping resources. Respondents are adults aged 25 to 61 years ( $n = 63$ ). It is concluded that 1) most often the mobilization of resources require extreme and stressful situations; 2) adults rely on emotional-volitional, intellectual, communicative, motivational and physical

<sup>1</sup>This work was financially supported by the Russian Ministry of Education as part of the base part of the state task.

resources. The second series is devoted to the study of the depletion of resources of parents raising children with disabilities ( $n = 38$ ). It is shown that the depletion of coping resources is called the assessment of the situation as insurmountable, hopeless; it takes place on physical and mental (emotional, intellectual, behavioural) level.

**Keywords:** coping resources of the subject, mobilization, depletion, situational context, the dynamics of the resources.

## References

1. Anan'ev, B. G., 1968. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of knowledge]. Leningrad: Leningrad St. Univ. Publ., 339 p. (in Russ.).
2. Bitutskaya, E. V., 2007. Kognitivnoye ocenivaniye i strategii sovladaniya v trudnykh zhiznennykh situatsiyah [Cognitiv evaluation and coping strategies in difficult life situations]. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 30 p. (in Russ.).
3. Vinogradova, L. A., 2004. Intellectualnyy kontrol kak faktor preodoleniya emocionalno-trudnoy situatsii [Intelligent control as a factor to overcome emotionally difficult situations]. Psichologicheskij zhurnal [Psychological Journal]. Vol. 12, 5, pp. 21–28 (in Russ.).
4. Golubeva, M. S., 2006. Sovladayutshee povedenie roditel'ey, vospityvayutshih detej s tjazholymi sensornymi narusheniyami [Coping behavior of parents with children with severe sensory impairments]. Cand. Sci. (Psychol.). Kostroma, 22 p. (in Russ.).
5. Grishina, N. V., 1997. Psichologiya sotsial'nykh situatsij [Psychology of social situations]. Voprosy psichologii [Questions of psychology], 1, pp. 121–131 (in Russ.).
6. Kornilova, T. V., 2011. Samootshenka v strukture intellektualno-lichnostnogo potentshiala cheloveka [Self-esteem in the structure of intellectual-personal potential of a person]. Psichologicheskij zhurnal [Psychological Journal], Vol. 32, 2, pp. 25–35 (in Russ.).
7. Kryukova, T. L., 2005. Psihologiya sovladayutshego povedeniya v raznye periody zhizni [Psychology coping behavior in different periods of life]. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (in Russ.).
8. Petrova, E. A., Khazova, S. A. 2010. Resursy lichnosti: problemy i perspektivy issledovaniya [Resources personality: problems and prospects of research]. Zhurnal prakticheskogo psihologa [Journal of the practical psychologist], 2, pp. 86–103. (in Russ.).
9. Starchenkova, E. S., 2012. Resursy proaktivnogo povedeniya [Resources of proactive coping behavior]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12 "Psichologiya. Sotsiologiya. Pedagogika" [Vestnik of Saint Petersburg University], Iss. 1, March, pp. 51–61 (in Russ.).
10. Khazova, S. A., 2013. Mentalnye resursy subyekta: fenomenologiya i dinamika [Mental resources subject: phenomenology and dynamics]. Kostroma: Kostroma St. Univ. Publ., 390 p. (in Russ.).
11. Khazova, S. A., 2012. Kachestvennye metody v issledovanii mental'nykh resursov subyekta [Qualitative methods in the study of mental resources of the subject]. Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 143–149 (in Russ.).
12. Kholodnaya, M. A., 2012. Psichologiya ponjatiinogo myshleniya: ot konseptualnykh struktur k pon'atijnym sposobnost'am [Psychology conceptual thinking: From conceptual structures and conceptual abilities]. Moscow: Psychology Institute RAC Publ., 288 p. (in Russ.).
13. Folkman, S., 1988. Coping as a mediator of emotion. Journal of Personality and Social Psychology, 54, pp. 466–475.
14. Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., Jackson, A. P., 2003. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. Journal of Personality and Social Psychology, 84, pp. 632–643.
15. Holahan, C. J., Moos, R. H., Holahan, C. K., Cronkite, R. C., 1999. Resource loss, resource gain, and depressive symptoms: A 10-year model. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 77, 3, pp. 620–629.
16. Lasarus, R. S., Folkman S., 1984. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer, 218 p.
17. Taylor, Sh., Lerner, J., Lehman, B., Seeman, T., 2004. Early environments, emotions, responses to stress, and health. Journal of Personality, 72, pp. 1365–1393.

Submitted 23.11.2015

**Юдина Татьяна Алексеевна**

Аспирант, Московский городской психолого-педагогический университет, [ta.yudina@gmail.com](mailto:ta.yudina@gmail.com), Москва

**Алехина Светлана Владимировна**

Кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор Института проблем инклюзивного образования, Московский городской психолого-педагогический университет, [ipio.mgppu@gmail.com](mailto:ipio.mgppu@gmail.com), Россия

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА В ИНКЛЮЗИВНЫЕ КЛАССЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования психолого-педагогических условий включения детей с синдромом Дауна в коллектив сверстников при совместном обучении в инклюзивной начальной школе. Гипотеза исследования состояла в том, что социально-психологический статус детей с синдромом Дауна, включаемых в коллектив сверстников, связан с отношением к ним педагогов. Выборку составили 117 учащихся 2–4 классов московской инклюзивной школы в возрасте от 7 до 11 лет и шесть педагогов начальных классов с педагогическим стажем от 1 до 25 лет. Методы исследования: наблюдение, интервью и психодиагностические методики («Социометрия», «Цветовой тест отношений» и проективный рисуночный метод). Установлено, что чем шире репертуар действий педагогов по включению детей с синдромом Дауна в общеобразовательный процесс, тем меньше одноклассников эмоционально отвергают этих детей. Получены данные о специфике процесса образовательной инклюзии детей с синдромом Дауна в массовой начальной школе.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзия детей с синдромом Дауна, инклюзия детей с интеллектуальными нарушениями, младший школьный возраст, начальная школа.

Актуальность данного исследования связана с интенсивным развитием инклюзивной образовательной практики в России. Концепция инклюзивного образования основана на социальной модели отношения к другим. Эта модель предполагает изменение институтов общества таким образом, чтобы они содействовали включению в активную социальную жизнь людей с ограниченными возможностями здоровья.

На современном этапе, когда утвержден федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599), перед школой стоит задача обеспечить достижения образовательных результатов при обучении каждого ребенка. Поэтому сегодня в массовую школу приходят те категории детей, которые раньше обучались в системе специального образования, на дому или не обучались вовсе.

Отечественные и зарубежные исследования показывают, что готовность учителей работать с детьми с особыми образователь-

ными потребностями связана с тяжестью нарушений: чем легче нарушения, тем выше готовность работать. Наиболее трудными категориями для включения в массовое образование учителям представляются дети с интеллектуальными и эмоциональными нарушениями [1; 3; 6].

На основе обзора современных исследований [3] нам удалось выделить факторы, связанные с отношением к лицам с интеллектуальными нарушениями: возраст, гендерное образование, религиозность, культурная принадлежность и опыт непосредственного общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Большее принятие по отношению к людям с интеллектуальными нарушениями демонстрируют более молодые и образованные люди, специалисты в области психологии, социальной работы и специального образования, ориентированные на работу с людьми с особыми потребностями, а также люди, имеющие родственников с нарушениями или опыт общения с людьми с ОВЗ. Исследователи отмечают, что положительное отношение учителей к инклюзии детей

с интеллектуальными нарушениями связано с их профессиональной подготовкой и опытом работы в инклюзивном образовании [4; 8].

Несмотря на трудности в понимании инструкций учителей, социальной и эмоциональной адаптации в массовой школе, в ряде стран дети с интеллектуальными нарушениями, учащиеся в инклюзивных школах показывают более развитые социальные навыки и более высокий уровень достижений по сравнению с учениками специальных школ [9]. Общение детей с интеллектуальными нарушениями со сверстниками, как правило, протекает в форме рекреационной и игровой деятельности. Однако при специально организованных условиях инклюзия таких детей возможна и в образовании. Зарубежные исследования показывают, что при грамотной поддержке общества для лиц с интеллектуальными нарушениями возможна самостоятельная, социально активная и приносящая удовлетворение жизнь, что и является целью инклюзии [3; 5].

Особую категорию среди детей с интеллектуальными нарушениями представляют дети с синдромом Дауна (далее – дети с СД). В настоящее время это самая распространенная генетическая патология. По статистике, частота рождений детей с СД в мире составляет 1 на 1000 [10]. По данным фонда «Даунсайд Ап», в России ежегодно рождается около 2500 детей с СД.

Дети с СД имеют ряд особенностей физического, когнитивного и эмоционального развития. Как правило, они позже своих ровесников проходят общие этапы развития. Хотя сегодня такие дети официально уже не считаются необучаемыми, их социальная и образовательная инклюзия по-прежнему затруднена. По данным исследований до 92 % беременностей в Европе прерываются, если у ребенка диагностирован синдром Дауна [7].

Препятствиями для образовательной инклюзии детей с СД являются трудности в организации для них образовательного процесса и аттестации. Такие дети не всегда могут осваивать программу в одном темпе со всем классом, а их образовательные успехи не всегда возможно оценить по общему стандарту. Для каждого ребенка с СД необходимо создание специальных условий и построение индивидуальной образовательной

траектории. Большинство таких детей нуждаются в сопровождении тьютора, который помогает учителю работать с учеником с СД.

Исследование российского Благотворительного фонда «Даунсайд Ап», которое проводилось в начале 2015 г. в виде анкетирования 535 семей, участвующих в программах фонда, показало, что 59 % семей сталкиваются со сложностями, устраивая своего ребенка в детский сад. Дети с СД от трех до восьми лет (39 %), по свидетельству опрошенных родителей, вообще не охвачены дошкольным образованием, 9 % этих детей не посещают никаких образовательных или досуговых учреждений. Таким образом, несмотря на изменения в законодательстве, реализация принципов инклюзии на практике сталкивается с рядом трудностей. В первую очередь речь идет о психологических барьерах восприятия учеников с СД, которые связаны с отсутствием опыта взаимодействия с ними как у здоровых сверстников, так и у учителей и родителей.

Нами проведено эмпирическое исследование психолого-педагогических условий включения детей с СД в коллектив сверстников при совместном обучении в массовой начальной школе. Гипотеза исследования состоит в том, что социально-психологический статус включаемых детей с СД связан с отношением к ним педагогов.

Базой для исследования стала средняя общеобразовательная школа г. Москвы, в которой более 10 лет осуществляется практика инклюзии детей с особыми образовательными потребностями. Многие годы школа адаптировала учебные материалы для детей с интеллектуальными нарушениями, обучала этому учителей, создавала культурные традиции принятия детей со сложной структурой дефекта в развитии.

В эмпирической части исследования приняли участие 117 учащихся 2–4-х классов в возрасте от 7 до 11 лет и шесть педагогов начальных классов с педагогическим стажем от 1 до 25 лет. В каждом из шести обследованных инклюзивных классов учится один ребенок с СД. В одном из третьих классов учатся два таких ребенка.

В качестве методологической основы исследовательской программы нами были взяты концептуальные положения отечественной психологии отношений В. Н. Мя-

пищева. В этой концепции психологические отношения человека рассматриваются как целостная система индивидуальных избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности. В. Н. Мясичев подчеркивал значение отношений для проявления и развития способностей человека – тех характеристик его индивидуальности, от которых зависит успех при выполнении им различных видов деятельности.

В соответствии с теорией отношений В. Н. Мясичева отношение педагогов к детям с СД, включаемых в коллектив сверстников, было проанализировано нами по трем компонентам: 1) эмоциональному, 2) когнитивному, 3) поведенческому. Социально-психологический статус младших школьников определялся как осознанное (когнитивный компонент) и неосознанное (эмоциональный компонент) отношение со стороны сверстников.

В исследовании были использованы методы, позволяющие объективно зафиксировать и описать отношения в инклюзивных классах: наблюдение, интервью и психодиагностические методики.

С целью определения социально-психологического статуса младших школьников были использованы психодиагностические методики «Социометрия», «Цветовой тест отношений» (ЦТО) и проективный рисуночный метод (рисунок «Мой класс»). Перед началом исследования было получено согласие родителей на работу психолога с детьми.

Классическая социометрическая оценка во многом зависит от принятых в конкретной социальной среде одобряемых норм и отражает осознанное и вербализованное отношение к людям. При проведении социометрической методики учащимся были заданы три вопроса, на которые они должны были ответить, сделав три положительных и три отрицательных выбора среди своих одноклассников. Таким образом, мы получили положительный и отрицательный социометрические статусы каждого ученика.

Использование ЦТО основывается на предположении о том, что характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим отражаются в цветовых ассоциациях к ним. Это дает возможность

выявить неосознаваемые компоненты отношений, минуя при этом защитные механизмы вербальной системы сознания [2]. С помощью ЦТО определялось неосознанное эмоциональное отношение сверстников к включаемым детям с СД, к учителю, к одноклассникам.

Рисуночный проективный метод (рисунок «Мой класс») был использован с целью анализа эмоционально значимых отношений и видов деятельности учеников. Н. Я. Семаго и М. М. Семаго указывают среди прочих такие показатели анализа рисунков детей младшего школьного возраста: 1) оценка сформированности учебной мотивации и принятие социальной роли школьника; 2) выявление наиболее ярких, эмоционально окрашенных переживаний по взаимодействию со сверстниками и педагогами [2].

Во время исследования ученикам было дано задание нарисовать свой класс так, чтобы каждый был чем-то занят, что-то делал. Затем в индивидуальной беседе с каждым ребенком выяснялось, кого он нарисовал и чем эти люди заняты.

Эмоциональный компонент отношения педагогов к ученикам определялся с помощью методики ЦТО, процедура которого описана выше. Тест подходит для диагностики неосознанного эмоционального отношения к другим людям как у детей, так и у взрослых.

Для оценки когнитивного компонента отношения педагогов к ученикам нами была разработана анкета, содержащая 13 вопросов. Интервью с учителями проводилось в форме индивидуальной беседы. Устные ответы учителей в краткой форме фиксировались исследователем на подготовленном бланке.

Критериально-ориентированное наблюдение проводилось исследователем в каждом классе во время одного из уроков общеобразовательного цикла. Протокол наблюдения был подготовлен на основе анализа литературы и содержал 12 возможных действий учителя по включению ребенка с СД в общеобразовательный процесс.

Анализ социометрической структуры шести инклюзивных классов показал, что во всех классах ученики с СД имеют средне-статусную позицию. Ни в одном из обследованных классов они не занимали «звездные»



позиции, но также и не становились «изгоями». В пяти из шести классов включаемые дети получили положительные выборы от своих одноклассников (рис. 1).

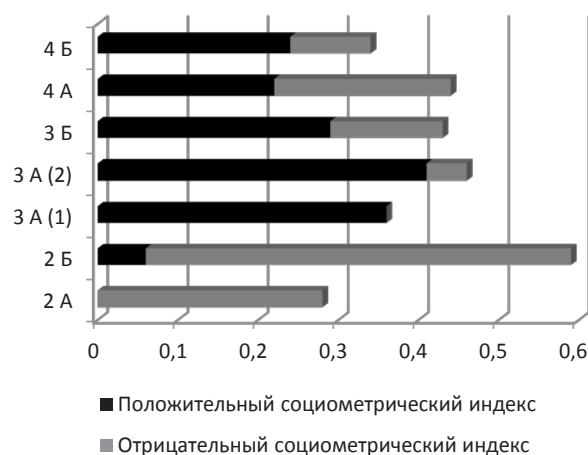


Рис. 1. Социометрический статус включаемых учеников

В пяти из шести обследованных классов процент одноклассников, эмоционально принимающих детей с СД, включенных в коллектив сверстников, оказался выше (от 42 % до 68 %), чем процент одноклассников, отвергающих этих детей (от 9 % до 37 %). Кроме того, во всех классах число одноклассников, которые относятся к детям с СД, включенным в коллектив сверстников, положительно или нейтрально, больше (от 55 % до 91 %), чем число одноклассников, эмоционально отвергающих включаемых детей (от 9 % до 45 %) (рис. 2).

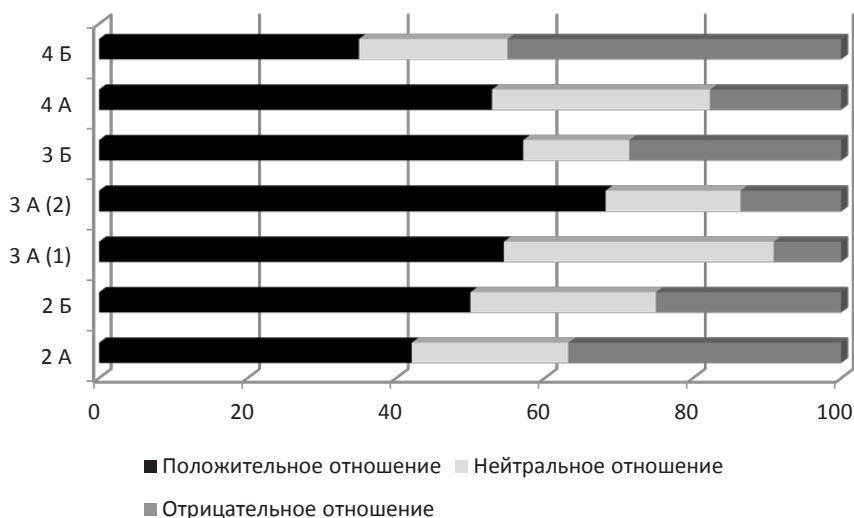


Рис. 2. Эмоциональное отношение одноклассников к включаемым ученикам

Анализ содержания рисунков «Мой класс» показал, что учитель является эмоционально значимым лицом для младших школьников. При этом были обнаружены заметные различия между классами: от 14 % до 67 % рисунков учеников всех классов содержали фигуру учителя. Себя на рисунках изобразили от 29 % до 57 % младших

школьников. Дети с СД, включенные в коллектив сверстников, либо не представлены на рисунках одноклассников, либо изображены на рисунках до 25 % одноклассников. Эти данные свидетельствуют о том, что отношения с такими детьми не являются эмоционально насыщенным и значимым сюжетом для большинства младших школьников. Кроме того, в рисунках обнаружены различия между классами по видам деятельности, эмоционально значимым для учеников. В одних классах преобладала игровая, в других учебная деятельность. Связи с возрастной динамикой развития детей при этом не обнаружено.

Результаты диагностики с ЦТО показали, что педагоги шести обследованных инклюзивных классов эмоционально принимают детей с СД.

В интервью педагоги шести инклюзивных классов дали развернутые, содержательные ответы на вопросы о включении детей с СД в коллектив сверстников. По свидетельству учителей, совместная рекреационная и игровая деятельность способствует включению учеников с СД в коллектив сверстников, особенно в начальный период адаптации в классе. В дальнейшем значительная часть взаимодействия между учениками также происходит во внеучебных видах совместной деятельности: игровой, рекреационной. Эти выводы согласуются с результатами предыдущих исследований [3].

На основе ответов учителей мы сделали вывод о том, что младшие школьники не поддерживают те игры, которые не соответствуют их возрастным интересам, но при этом они находят общие виды совместной деятельности и готовы гибко адаптировать их к возможностям включаемых детей. Взаимодействия между учениками вне школы, как правило, не происходит. Лишь в одном из шести классов общение между одноклассниками вне школы проходило по инициативе родителей ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников.

Учителя четырех классов из шести считают, что включаемые дети с СД воспринимают учебу как серьезную деятельность. Все педагоги отметили позитивную динамику в развитии включаемых детей и освоении ими образовательной программы.

По мнению учителей, успешному вклю-

чению детей с СД в коллектив сверстников мешают застенчивость, специфическая внешность, неумение включаемых детей удерживать границы в общении и расхождение в возрастном развитии с одноклассниками. Перечисляя характеристики учеников, помогающие включению в коллектив одноклассников, учителя называют как личностные качества детей с СД (доброта, общительность, чувство юмора, отзывчивость), так и навыки, в которых они успешны (хорошо танцует, рисует и т. д.).

Оценка поведенческого компонента отношения педагогов к ученикам производилась с помощью критериально-ориентированного наблюдения. Подготовленный заранее протокол наблюдений содержал 12 критериев. Во время наблюдений на уроках было зафиксировано и добавлено в общий список еще три варианта действий. Таким образом, был получен список из 15 возможных действий. По результатам наблюдений мы составили рейтинг действий учителей по включению детей с СД в общеобразовательный процесс на основе частоты использования методов включения и числа учителей, на уроках которых были зафиксированы такие действия. Рейтинг действий учителей представлен в таблице.

Самыми популярными действиями учителей по включению детей с СД являются выражение эмоциональной поддержки и одобрения действий таких детей, вопросы и задания им во время фронтальной работы класса. Кроме того, учителя нередко оказывают поддержку детям с СД, включенным в коллектив сверстников, при решении учебных задач в форме вопросов и рекомендаций. Гораздо реже учителя акцентируют внимание класса на способностях и успехах детей с СД, включенных в коллектив сверстников, организуют на уроках парную работу учеников с такими детьми, оказывают поддержку таким ученикам в самоорганизации, вызывают их к доске, просят одноклассников помочь детям с СД, включенным в коллектив сверстников, в решении учебных задач.

Ни на одном из уроков не наблюдалось действий учителей по организации обсуждения одноклассниками ответов или работ ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников, а также взаимодействия учеников в мини-группах с участием такого ребенка.

**Рейтинг действий учителей по включению детей с синдромом Дауна  
в общеобразовательный процесс**

№	Действие учителя	Частота наблюдаемых проявлений	Число учителей
1	Выражает эмоциональную поддержку/одобрение действий ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников	21	3
2	Задает вопрос ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, во время фронтальной работы класса	16	3
3	Дает задание ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, во время фронтальной работы класса	11	3
4	Оказывает поддержку ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, в форме рекомендаций (при решении учебных задач)	7	3
5	Оказывает поддержку ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, в форме вопросов (при решении учебных задач)	7	2
6	Делает дисциплинарное замечание ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников	3	2
7	Акцентирует внимание класса на способностях/успехах ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников	3	1
8	Подходит к ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, и обращается к нему индивидуально	3	1
9	Оказывает поддержку ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, в самоорганизации	2	2
10	Организует парную работу учеников с участием ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников	2	2
11	Вызывает к доске ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников	1	1
12	Просит одноклассников помочь ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников, в решении учебных задач	1	1
13	Дает индивидуальное задание ребенку с СД, включенному в коллектив сверстников	1	1
14	Организует обсуждение одноклассниками ответов/работ ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников	0	0
15	Организует взаимодействие учеников в мини-группах с участием ребенка с СД, включенного в коллектив сверстников	0	0

Количественный анализ критериально-ориентированного наблюдения на уроках позволил увидеть существенные различия по количеству (от 0 до 31) и разнообразию репертуара (от 0 до 10) практических профессиональных действий педагогов, направленных на включение детей с СД в общеобразовательный процесс. При этом в нашем исследовании не обнаружено связи между педагогическим стажем и количеством и репертуаром действий учителей.

Для проверки основной гипотезы о связи между отношением учителей к детям с СД, включенным в коллектив сверстников, и их социально-психологическом статусом в классе, а также для анализа взаимосвязи между другими переменными была произ-

ведена статистическая обработка данных. Обработка результатов исследования проводилась с помощью компьютерных программ MS Excel и PASW Statistics 18.0. Были использованы следующие статистические методы: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Краскела-Уоллиса, критерий Манна-Уитни.

По результатам корреляционного анализа данных обнаружено, что в начальных классах два компонента отношения сверстников к детям с СД, включенным в коллектив сверстников: осознанное вербализованное отношение и неосознанное эмоциональное отношение – согласуются между собой. Кроме того, корреляционные связи подтверждают, что в начальной школе учителя задают нор-

му отношений, которая отражается не только в отношении учеников к одноклассникам, но и в их самооценке.

Для сравнения данных между шестью классами был использован непараметрический критерий Краскела-Уоллиса. Обнаружены статистически значимые различия между классами по следующим переменным:

1) социометрическому статусу учеников с СД, включенным в коллектив сверстников ( $p = 0,00$ );

2) эмоциональному отношению учителей к ученикам ( $p = 0,02$ );

3) самооценке учеников ( $p = 0,033$ );

4) эмоциональному отношению учеников к учителям ( $p = 0,00$ ).

Обнаружена статистически значимая отрицательная корреляционная связь между разнообразием репертуара действий учителей по включению детей с СД в общеобразовательный процесс и процентом одноклассников, которые эмоционально отвергают детей с СД, включенных в коллектив сверстников ( $p = 0,038$ ). То есть чем шире репертуар действий учителя по включению ребенка с СД в общеобразовательный процесс, тем меньше одноклассников эмоционально отвергают этого ребенка. Это подтверждает нашу гипотезу о связи между социально-психологическим статусом включаемых младших школьников в инклюзивных классах и отношением к ним педагогов.

В результате проведенного эмпирического исследования нам удалось подтвердить основную гипотезу о связи между социально-психологическим статусом младших школьников с СД, включенных в коллектив сверстников, в инклюзивных классах и отношением к ним педагогов. Эти результаты согласуются с положениями культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и данными возрастной психологии о том, что в начальной школе учителя задают норму отношений, которая отражается не только в отношении учеников к одноклассникам, но и в их самооценке. Наше исследование показывает, что эти выводы справедливы не только для однородных групп, но и для ин-

клюзивных классов.

Установлено, что как в начальный период адаптации в классе, так и в дальнейшем значительная часть взаимодействия между детьми с СД, включенными в коллектив сверстников, и их одноклассниками происходит во внеучебных видах совместной деятельности: игровой, рекреационной. Взаимодействия между учениками вне школы, как правило, не происходит.

Включению детей с СД в коллектив сверстников, по мнению учителей, мешают некоторые личностные особенности, специфическая внешность и отставание в возрастном развитии. Тем не менее эмоциональная открытость таких детей, ранняя социализация и наличие навыков, в которых они успешны, способствует адаптации таких детей в коллективе сверстников.

Во всех обследованных классах учеников, которые относятся к детям с СД, включенным в коллектив сверстников, положительно или нейтрально, больше, чем тех, кто их отвергает. Социометрическая структура классов показывает, что дети с СД, включенные в коллектив сверстников, занимают среднестатусные позиции. Ни в одном из классов они не были «изгоями». В пяти из шести классов такие дети получили положительные выборы со стороны одноклассников.

Таким образом, в исследовании получены данные, характеризующие особенности учебных отношений в инклюзивных классах начальной школы. Установлена связь между социально-психологическим статусом включаемых детей с синдромом Дауна и отношением к ним педагогов на начальном уровне образования. Показано, что чем шире репертуар действий педагогов по включению детей с СД в общеобразовательный процесс на уроках, тем меньше одноклассников эмоционально отвергают этих детей. Раскрыто своеобразие процесса образовательной инклюзии детей с СД в массовой начальной школе. Полученные в исследовании результаты могут использоваться в практике психологического сопровождения инклюзивного процесса в начальной школе.

#### Библиографический список

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной

фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образова-

ние. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

2. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

3. Юдина Т. А., Алехина С. В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2015. – № 2. – URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/index.shtml> (дата обращения: 26.08.2015).

4. Alquraini T. A. Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2012. – № 3. – P. 170–182.

5. Hall I., Strydom A., Richards M., Hardy R., Bernal J., Wadsworth M. Social outcomes in adulthood of children with intellectual impairment: evidence from a birth cohort // Journal of Intellectual Disability Research. – 2005. – № 3. – P. 171–182.

6. Lifshitz H., Glaubman R. Religious and secular students' sense of self-efficacy and attitudes towards

inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs // Journal of Intellectual Disability Research. – 2002. – № 5. – P. 405–418.

7. Mansfield C., Hopfer S., Marteau T. M. Termination rates after prenatal diagnosis of Down syndrome, spina bifida, anencephaly, and Turner and Klinefelter syndromes: a systematic literature review // Prenatal Diagnosis. – September 1999. – Vol. 19, Issue 9. – P. 808–812.

8. Ojok P., Wormnae S. Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda // International Journal of Inclusive Education. – 2013. – № 9. – P. 1003–1021.

9. Ozkubat U., Ozdemir S. A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children // International Journal of Inclusive Education. – 2014. – № 5. – P. 500–514.

10. Weijerman M. E., Winter J. P. The care of children with Down syndrome // European Journal of Pediatrics. – December 2010. – Volume 169, Issue 12. – P. 1445–1452.

*Поступила в редакцию 16.12.2015*

**Yudina Tatyana Alekseyevna**

*Postgraduate student, Moscow State Psychological and Pedagogical University, ta.yudina@gmail.com, Moscow*

**Alekhina Svetlana Vladimirovna**

*Cand. Sci. (Psychol.), Director of the Institute Education Moscow City University of Psychology and Education, svetlana\_slim@mail.ru, Moscow*

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INCLUSION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN INCLUSIVE CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

**Abstract.** The article presents the results of an empirical study of psycho-pedagogical conditions of inclusion of children with Down syndrome in the community when the joint peer learning in an inclusive primary school. The hypothesis of the study was that the social and psychological status of children with Down syndrome to be included in the team of peers associated with the attitude of teachers towards them. The sample included 117 students of classes 2–4 in Moscow inclusive school between the ages of 7 to 11 years and six primary school teachers with teaching experience from 1 to 25 years. Methods: observation, interviews and psychodiagnostic techniques (“Sociometer”, “Color test relations” and projective drawing methods). It is found that the wider action repertoire of teachers on the inclusion of children with Down syndrome in mainstream education, the less emotionally classmates reject these children. The data on the specifics of the process of educational inclusion of children with Down syndrome in the mass elementary school.

**Keywords:** inclusive education, inclusion of children with Down syndrome, inclusion of children with intellectual disabilities, younger school age, primary school.



## References

1. Alekhina, S. V., Alekseeva, M. N., Agafonova, E. L., 2011. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoi faktor uspekhov inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [Preparedness of Teachers as the Main Factor of Success of the Inclusive Process in Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1, pp. 83–92 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Semago, N. Ia., Semago, M. M., 2005. Teoriia i praktika otsenki psikhicheskogo razvitiia rebenka. Doshkol'nyi i mladshii shkol'nyi vozrast [Theory and Practice of mental development of children. Preschool and primary school age]. Saint Petersburg: Rech', 384 p. (in Russ.).
3. Yudina, T. A., Alekhina, S. V., 2015. Issledovanie po problemam sotsial'noj i obrazovatel'noj inkluzii lits s intellektual'nymi narushenijami [Research on social and educational inclusion of people with intellectual disabilities] [online]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/index.shtml> (Accessed 26 August 2015) (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Alquraini, T. A., 2012. Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, pp. 170–182.
5. Hall, I., Strydom, A., Richards, M., Hardy, R., Bernal, J., Wadsworth, M., 2005. Social outcomes in adulthood of children with intellectual impairment: evidence from a birth cohort. *Journal of Intellectual Disability Research*, 3, pp. 171–182.
6. Lifshitz, H., Glaubman, R., 2002. Religious and secular students' sense of self-efficacy and attitudes towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs. *Journal of Intellectual Disability Research*, 5, pp. 405–418.
7. Mansfield, C., Hopfer, S., Marteau, T. M., 1999. Termination rates after prenatal diagnosis of Down syndrome, spina bifida, anencephaly, and Turner and Klinefelter syndromes: a systematic literature review. *Prenatal Diagnosis*, Vol. 19, 9, pp. 808–812.
8. Ojok, P., Wormnaes, S., 2013. Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 9, pp. 1003–1021.
9. Ozkubat, U., Ozdemir, S., 2014. A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 5, pp. 500–514.
10. Weijerman, M. E., Winter, J. P., 2010. The care of children with Down syndrome. *European Journal of Pediatrics*, Vol. 169, 12, pp. 1445–1452.

*Submitted 16.12.2015*

**Москвитин Павел Николаевич**

*Кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой психиатрии, психотерапии и наркологии, Новокузнецкий государственный институт усовершенствования врачей МЗ РФ, Новосибирский НИИ гигиены Роспотребнадзора РФ, moskvitinpn@mail.ru, Новокузнецк-Новосибирск*

**Айзман Нина Игоревна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, nina.aizman@mail.ru, Новосибирск*

**Айзман Роман Иделевич**

*Доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирский НИИ гигиены Роспотребнадзора РФ, roman.aizman@mail.ru, Новосибирск*

## **ПСИХОГИГИЕНИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО МЕТОДА ПРОФИЛАКТИКИ РИСКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье проводится анализ основных методологических подходов к проведению мероприятий первичной профилактики зависимости от психоактивных веществ у детей и подростков, раскрываются позитивные и негативные стороны каждого направления: информационного, аффективного (эмоционального) обучения; социального, с учетом семьи и окружения; альтернативной наркотикам деятельности; здоровьесформирующего. Обосновывается инновационный психогигиенический подход к минимизации риска формирования зависимости от психоактивных веществ у детей и подростков. Приведена структурно-логическая схема проведения типового тренинга профилактической психодрамы.

*Ключевые слова:* риск, психоактивные вещества, психогигиена, метод профилактической психодрамы, профилактика аддиктивного поведения, ценности и убеждения здорового образа жизни.

Неблагоприятная алкогольная и наркотическая ситуация в стране создает актуальность разработки новых мер профилактики аддиктивного поведения школьников [4; 6; 8; 13]. Установлено, что изменения мотивации, приводящие к отказу от употребления психоактивных веществ, происходят в тех случаях, когда меняется внутриличностный уровень убеждений на ценности здорового образа жизни [5; 9–11; 16]. В. Франкл подчеркивал особую важность процесса осознания экзистенциального смысла своего бытия в мире [15]. В период кризиса подросткового возраста происходит, как правило, завершение формирования значимых личностных качеств соответствующей идентифицирующей информации, что позволяет закрепить эффективные антиаддиктивные паттерны социально-личностной компетентности.

Профилактическая деятельность на уровне образовательных учреждений в литературе получила название «превентивное обучение», «психолого-педагогическая про-

филактика» и «антинаркотическое воспитание» [14; 16–20]. Современный этап профилактики характеризуется многообразием технологических подходов и организационных форм. В зависимости от тактики профилактических мер, направленных на сдерживание спроса на психоактивные вещества, выделяются следующие подходы.

*Информационный* – является наиболее распространенным типом превентивных подходов, базирующихся на предоставлении информации о наркотиках, их вреде и негативных последствиях употребления [4; 5]. Обычно реализуются три варианта информационного подхода:

- предоставление частичной информации о фактах влияния наркотиков на организм и количественные данные о наркоманах;
- устрашающая информация, описывающая неприглядные стороны употребления наркотиков;
- информация о деградации личности людей, употребляющих психоактивные веще-

ства, и связанных с этим проблемах.

Сторонники этого подхода предполагают, что повышение качества знаний об отрицательных последствиях употребления психоактивных веществ будет эффективным для изменения поведения. Хотя такие информационные программы комбинируются с другими программами, что способствует росту уровня знаний учащихся, но они могут лишь дать толчок к снижению употребления психоактивных веществ, поскольку в эти программы не включаются задачи реального изменения поведения. В отечественной практике данный подход представлен методами санитарного просвещения. Однако массовая алкоголизация взрослого населения и наркотизация молодых людей свидетельствует о недостаточной эффективности предоставления негативной информации об употреблении психоактивных веществ, поэтому многие отечественные и зарубежные специалисты оценивают эффективность санитарного просвещения как низкую. Тем не менее отсутствие альтернативы для массового применения в настоящих условиях не позволяет полностью отказываться от него. Данный подход должен быть строго дифференцирован в зависимости от пола, возраста, социально-экономических условий, характерных для «целевых» групп населения, т. е. в зависимости от объекта, на который направлена первичная профилактика. Очевидно, что наиболее адекватной с учетом всех аспектов является стратегия «сдерживания вовлечения новых лиц в употребление психоактивных веществ». Однако ставить сегодня вопрос о полном избавлении общества от наркомании абсолютно нереально. Отметим, что негативно-ориентированная профилактика зависимости от психоактивных веществ, т. е. традиционный для санитарного просвещения проблемно-ориентированный подход и акцентирование на отрицательных последствиях приема психоактивных веществ не обеспечивают достижение поставленных целей. Приемы негативно-ориентированного воздействия необходимы, но недостаточны. Проблема предупреждения аддикции только на этой основе принципиально не может быть решена, т. к. при этом не устраняются причины, вызывающие психическую и личностную дезадаптацию, побуждающие молодежь к употреблению пси-

хоактивных веществ.

*Подход, основанный на аффективном (эмоциональном) обучении* [14; 16; 20]. Этот подход концентрируется на ощущениях, переживаниях человека, навыках их распознавания и управления ими. Аффективное обучение базируется на том, что зависимость от психоактивных веществ чаще всего развивается у личностей, имеющих трудности в определении и выражении эмоций, с низкой самооценкой и слабо развитыми навыками принятия решений и ответственности за их достижение.

В рамках этого подхода выделяется несколько задач:

- повышение самооценки человека;
- определение значимых личностных ценностей;
- развитие навыков распознавания и выражения эмоций;
- развитие навыков обдуманного принятия решений;
- формирование способности справляться со стрессом.

Основное внимание в этом подходе уделяется развитию личностных качеств, и специалистами он рассматривается как относительно успешный. Этот подход стал частью программы личностного развития, а в разрабатываемых нами тренингах по методу профилактической психодрамы стал также частью программы развития экзистенциально-позитивных ценностей и смыслов.

*Подход, основанный на формировании жизненных навыков*, позволяет людям контролировать и направлять свою жизнедеятельность, развивать коммуникативные навыки и вносить изменения в окружающую среду [12; 17]. Целью программы формирования жизненных навыков является формирование копинг-стратегий и повышение у лиц устойчивости к различным социально-негативным влияниям, в том числе к употреблению психоактивных веществ, развитие индивидуальной компетентности путем обучения личностным и социальным навыкам (коммуникации и налаживание социальных контактов, отказ от подчинения подавляющей групповой нормы, отстаивание своей позиции), а также информирование по проблемам злоупотребления психоактивных веществ и повышение социальной компетентности. Основой этого подхода является

теория социального научения Л. Бандуры [2], которая создает понимание для исследований проблемного поведения [8–10; 12], при котором личностно-ориентированный процесс профилактической работы подразумевает оказание помощи людям в достижении личных целей, где проблемное поведение рассматривается с точки зрения его адаптационных функций. Начальная фаза использования психоактивных веществ, наблюдающаяся в подростковом периоде, может быть демонстрацией взрослого поведения, формой отказа от родительской дисциплины, выражением социального протеста и вызовом по отношению к ценностям макро- и микросреды, экспериментированием, стремлением получить новый опыт, поиском удовольствия или расслабления, средством стать участником субкультурного жизненного стиля, способом разрешения конфликта или снижения нервного напряжения, актом отчаяния и т. д.

Этот подход оценивается специалистами как достаточно эффективный [14]. Отметим, что экспериментальное применение части этой технологии в методе профилактической психодрамы показало, что данный тренинг также можно рассматривать как проект по формированию жизненной успешности, в том числе в повышении устойчивости к давлению аддиктогенной среды к употреблению психоактивных веществ [8].

*Подход, основанный на учете роли социальных факторов*, исходит из того, что влияние сверстников и семьи играет важную роль в жизни подростка, способствуя или препятствуя началу наркотизации [9; 11; 19]. Исходя из этого, программы, основанные на учете влияния указанных факторов, включают: тренинг сопротивления социальному давлению; развитие критичности к информации, предоставляемой СМИ; предоставление информации о влиянии со стороны родителей и других взрослых. Преимущественными техниками в реализации таких программ являются ролевые игры и техники усиления определенных видов социального поведения. Элементы этого подхода были использованы в разработанных нами тренингах профилактической психодрамы, где в специально написанных сценариях микродрамы задается некая проблемная ситуация, отыгрывая позитивные варианты

которой участники формируют навыки копинг-стратегии, успешного совладания с социальным стрессом, противодействия нарко- и алкогольному давлению микросоциальной среды [21].

*Подход, основанный на альтернативной наркотикам деятельности* [5; 10]. Сторонники данного подхода предполагают, что значимая деятельность, альтернативная алкоголизации и наркотизации, способствует снижению распространения зависимого поведения. Особым преимуществом здесь пользуются программы спортивного воспитания. Основные позиции этого подхода:

- психологическая зависимость от наркотиков является результатом ее заместительного эффекта;

- многие формы поведения, направленного на поиск удовольствия, являются результатом изменения настроения или сознания личности;

- люди не прекращают направленное на поиск удовольствия поведение, связанное с использованием психоактивных веществ, улучшающих настроение или самочувствие, до тех пор, пока не имеют возможности получить взамен что-то лучшее;

- альтернативы наркотизации являются еще и альтернативами стрессам и дискомфорту, которые сами по себе приводят к саморазрушающему поведению.

Сторонники этого подхода также подчеркивают огромную роль среды, их программы ориентируются на развитие позитивной активности, подчеркивая формирование и развитие именно этих навыков. Специалисты отмечают, что результаты внедрения этих программ являются успешными или неудачными, однако есть данные, что программы эффективны для групп повышенного риска как аддиктивного, так и других форм отклоняющегося поведения.

*Подход, основанный на укреплении здоровья* [6; 8; 13]. Под укреплением здоровья понимается процесс, отражающий гармонизацию человека и окружающей среды, помогающий человеку и обществу усилить контроль над детерминантами здоровья, и таким образом улучшить его. Группы, в которых обычно проводится формирование навыков ведения здорового образа жизни, преимущественно представлены учащимися образовательных учреждений, т. к. в контексте

школьного обучения возможно регулярное и систематическое обучение. Кроме того, эта работа может проводиться в микросоциальном окружении ребенка и подростка – семье, школе, досуговом учреждении. Концепция укрепления здоровья подразумевает изменение типа и структуры школьного образования, интеграцию школьной среды с группой взрослых. Действия на ее основе рассчитаны на длительный положительный эффект, однако требуют значительных затрат. Для реализации этого подхода в стране используются привычные формы клубной спортивной работы, а также создаются учреждения нового типа – Центры психолого-медико-социального сопровождения учащихся. Разрабатывая идеи социального партнерства в проведении мер первичной профилактики зависимости, мы полагаем целесообразным дальнейшее развитие опыта взаимодействия таких учреждений образования с территориальной наркологической службой.

В настоящей работе представлено научное обоснование психогигиенического метода формирования здорового образа жизни и профилактики аддиктивного поведения учащихся в соответствии с первым уровнем профилактики, выделяемым ВОЗ, первичным, или социальным уровнем.

Суть группового метода «профилактическая психодрама» заключается в наполнении тренингов психопрофилактическим содержанием, что создает инновационную альтернативу применению только запретительных мер. Одним из важнейших психогигиенических факторов является фактор «Образ жизни» (ОЖ), поскольку, по данным ВОЗ, влияние образа жизни на здоровье достигает 50 %. Этот же фактор во многом является и наиболее управляемым, поскольку оптимизация различных компонентов образа жизни предполагает в первую очередь индивидуальные усилия и может проводиться на базе существующего экономического потенциала при наличии определенного уровня санитарной культуры населения.

Метод профилактической психодрамы, сохраняя свое методическое единство с методом классической психодрамы Я. Л. Морено [7], направлен на предупреждение зависимости от психоактивных веществ через личностную интериоризацию приоритета формирования здорового образа жизни, из-

менение ценностного отношения подростков и молодежи к употреблению психоактивных веществ; формирование личной ответственности за свое поведение; «снижение спроса» на психоактивные вещества в детско-молодежной популяции; сдерживание вовлечения детей, подростков и молодежи в употребление наркотических средств путем формирования антинаркотических установок.

Психогигиенический подход в формировании здорового образа жизни и профилактики зависимости от психоактивных веществ опирается на положения, изложенные в работах Р. Дилтса [3], о том, что мозг, как в сущности и любая биологическая и социальная система, имеет многоуровневую организацию и несколько уровней обработки информации. При проведении групповых психогигиенических тренингов для изменения аддиктивного поведения детей и подростков мы исходили из гипотезы, что если человек в процессе жизнедеятельности испытывает какое-либо затруднение в разрешении неизбежных жизненных конфликтов, то следует определить, приходит ли данное затруднение из внешнего контекста (например, непреодолимости обстоятельства) или причина в том, что данный человек не обладает надлежащей когнитивно-поведенческой компетентностью, необходимой для того, чтобы справиться с личностным конфликтом. В тех случаях, когда причина состоит в том, что у человека нет подходящей когнитивной стратегии или модели мира, позволяющих выбрать адекватное поведение, то это происходит вследствие отсутствия убеждения или имеется конфликтное убеждение, оказывающее влияние на его жизнь в целом или на достижение конкретного результата. И продолжая системно-логический анализ убеждений и ценностей с методологических позиций психогигиены, можно заключить, что причина затруднения в профилактике аддиктивного поведения школьников напрямую связана с уровнем идентичности, влияющим на всю систему мышления и организации бытия. Это реализуется в так называемых системных предикатах – «трезвенник» или «зависимый от психоактивного вещества – алкоголя, наркотика и др.», что в психологии и психотерапии называется термином «субличность» [1].



Данный метод реализуется в тренинговой форме на основе межведомственной профилактической работы, осуществляемой сотрудниками образовательных учреждений, психологами и медицинскими работниками совместно с сотрудниками комиссий по делам несовершеннолетних и др.

Исходя из концепции раннего предупреждения употребления наркотиков и психоактивных веществ среди молодежи, базовая методологическая идея группового метода основана на том, что в центре профилакти-

ческой работы должны находиться личность учащегося и три основные сферы, в которых реализуется его жизнедеятельность – семья, образовательное учреждение и досуг, включая связанное с ним ближайшее микросоциальное окружение, в первую очередь неформальные референтные группы сверстников.

Ниже в таблице представлена структурно-логическая схема проведения тренинга, которая позволяет рассматривать «внутреннее» устройство тренингов профилактической психодрамы.

*Таблица*

**Структурно-логическая схема проведения типового тренинга профилактической психодрамы (продолжительность 45–55 минут)**

Стадия тренинга	Содержание стадии	Время проведения
1. Подготовка аудитории к тренингу	1.1. Организация сцены с простым, доступным реквизитом. Расстановка стульев полукругом с достаточным количеством проходов, которые понадобятся для ведущего. 1.2. «Разогрев аудитории»: – упражнения для расслабления и активизации; – репетиция «клича», аплодисментов и шума; – изложение принципов позитивного совещания; – знакомство с правилами: поднятой руки, рукоплескания, пользования микрофоном, получения призов; – назначение инициаторов	10 мин.
2. Начало тренинга профилактической психодрамы	2.1. Заставка (музыкальная или драматическая). 2.2. Приветствие ведущего с приглашением к кличу. 2.3. Представление участников шоу аудитории (ведущих, актеров, гостей и др.). 2.4. Объявление темы исследования, например, «профилактика наркомании» (априори без нравственной оценки). 2.5. Переход к введению предлагаемых обстоятельств. 2.6. Запуск психодрамы с помощью гонга	5 мин.
3. Профилактическая психодрама (часть 1)	3.1. Первая часть микродрамы: разыгрывание драматического представления по сценарию (в соответствии с программой) до момента «стоп». 3.2. Остановка психодрамы ведущим	10 мин.
4. Обсуждение (психопрофилактическая дискуссия)	4.1. Ведущий проводит обсуждение по заранее разработанному плану (особенности шеринга). 4.2. Переход к финалу психодрамы (воссоздание обстоятельств). 4.3. Запуск продолжения психодрамы	20 мин.
5. Профилактическая психодрама (часть 2)	5.1. Продолжение психодраматического действия, начиная с повторения последней сцены из части 1 по сценарию или разыгрывание вариантов, предложенных участниками. 5.2. Завершение действия психодрамы (ведущий)	5 мин.
6. Завершение тренинга	6.1. Подведение итогов обсуждения (ведущий). 6.2. Краткий экзистенциальный духовно-нравственный вывод (ведущий). 6.3. Награждение участников призами. 6.4. Приглашение на очередной тренинг. Прощание	5 мин.

Проведение тренингов по методу профилактической психодрамы направлено на формирование личностных ресурсов, обеспечивающих развитие у детей и молодежи социально-нормативного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни, действенной установки на отказ

от приема психоактивных веществ; формирование ресурсов семьи, помогающих воспитанию у детей и подростков законопослушного, успешного и ответственного поведения, обеспечивающего развитие ценностей здорового образа жизни и мотивов отказа от приема наркотиков.

### Библиографический список

1. Ассаджиоли Р. Психосинтез. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с.
2. Бандура А., Вальтер Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.
3. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП. – М.: Класс, 1997. – 192 с.
4. Лозовая Т. В., Лозовой В. Р. Профилактика зависимостей: Семья: пособие для родителей. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2005. – 100 с.
5. Макеева А. Г. Педагогическая профилактика наркомании в школе. – М.: Сентябрь, 1999. – 142 с.
6. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. – М.: Речь, 2008. – 445 с.
7. Морено Я. Л. Психодрама. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-пресс, 2001. – 528 с.
8. Москвитин П. Н., Цыганков Б. Д., Сирота Н. А. Метод «профилактической психодрамы» в предупреждении зависимости от психоактивных веществ у детей и подростков. – М.: Медицина, 2011. – 248 с.
9. Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ. Обновление 2005 г. [Электронный ресурс] // Европейская серия по достижению здоровья для всех. – № 7. – 98 с. – URL: [http://www.med.cap.ru/home/rc/docs/who/who\\_e87861r.pdf](http://www.med.cap.ru/home/rc/docs/who/who_e87861r.pdf) (дата обращения: 01.12.2015).
10. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2002. – 1024 с.
11. Перке В. И. Особенности мотивационно-потребностной сферы личности подростков с наркозависимым поведением: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск: Иркутский государственный педагогический университет, 2003. – 22 с.
12. Сирота Н. А. Формирование мотивации на изменение поведения в отношении употребления психоактивных веществ и коррекция других проблемных форм психосоциальной адаптации у детей и подростков группы риска: пособие для врачей. – М.: НИЦ наркологии, 2004. – 40 с.
13. Способ проведения группового психологического тренинга по методу «профилактическая психодрама»: патент РФ на изобретение № 2466752 / П. Н. Москвитин; заявка № 2011136339, приоритет изобретения от 31 августа 2011 года, зарегистрирован в Государственном реестре изобретений Российской Федерации 20 ноября 2012 г.
14. Худяков В. А. Клинические и социально-психологические основы профилактики зависимости от психоактивных веществ у несовершеннолетних. – Иваново: Ивановская государственная медицинская академия, 2008. – 252 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
16. Яцышин С. М. Проявления созависимости в ценностно-смысловой сфере матерей при наркотизации ребенка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003. – 21 с.
17. Botvin G. J. Preventing drug abuse in schools: social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors // Psychology of Addictive Behaviors. – 2000. – Vol. 25, № 6. – P. 887–897.
18. Brook J. S., Brook D. W., De La Rosa M. Adolescent illegal drug use: The impact of personality, family, and environmental factors // Journal of Behavioral Medicine. – 2001. – Vol. 24, № 2. – P. 183–203.
19. Engels R. C., Wiers R., Lemmers L., Overbeek G. J. Drinking motives, alcohol expectancies, self-efficacy, and drinking patterns // Journal of Drug Education substance abuse research and prevention. – 2005. – Vol. 35, № 2. – P. 147–166.
20. European drug prevention quality standards. A manual for prevention professionals [Электронный ресурс]. – European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA), 2011. – 292 p. – URL: [http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att\\_145539\\_EN\\_TD3111250\\_ENC.pdf](http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att_145539_EN_TD3111250_ENC.pdf) (дата обращения: 14.11.2015).
21. Moskvitin P. N. The method of “prophylactic psychodrama” for prevention of alcoholism and drug addictions // The 5th World Congress for

Поступила в редакцию 15.11.2015

**Moskvitin Pavel Nikolaevich**

*Cand. Sci. (Med.), Assoc. Prof., Head of the Department of Psychiatry, Psychotherapy and Narcology, Novokuznetsk State Institute of Postgraduate Medical, Novosibirsk Research Institute of hygiene of Rosportebnadzor of the Russian Federation, moskvitinpn@mail.ru, Novokuznetsk – Novosibirsk*

**Aizman Nina Igorevna**

*Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogics and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, nina.aizman@mail.ru, Novosibirsk*

**Aizman Roman Idelevich**

*Dr. Sci. (Biol.), Prof., Head of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk Research Institute of hygiene of Rosportebnadzor of the Russian Federation, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk*

**PSYCHOHYGIEN SUBSTANTIATION OF AN INNOVATIVE METHOD OF ADDICTIVE BEHAVIOR RISK PREVENTION IN SCHOOLCHILDREN**

**Abstract.** In article the analysis of the basic methodological approaches to carrying out of primary preventive actions to maintenance the dependence on psychoactive substances at children and teenagers is carried out. It was revealed positive and negative sides of each direction: information, affective (emotional) training; social taking into account a family and an environment; activity alternative to drugs; health promotion. The innovative psychohygienic approach to minimisation of risk of dependence formation on psychoactive substances at schoolchildren is proved. The structurally-logic scheme of carrying out of typical training of a preventive psychodrama is resulted.

**Keywords:** risk, psychoactive substances, psychohygiene, method of a preventive psychodrama, preventive maintenance of addictive behaviour, value and belief of a healthy life style.

**References**

1. Assagioli, R., 2002. Psihosintez [Psychosynthesis]. Moscow: EKSMO-Press, 416 p. (in Russ.).
2. Bandura, A., Walter, R., 1999. Podrozkovaja agressija. Izuchenie vlijaniya vospitaniya i semejnyh odnoszenij [Adolescent aggression. The study of the influence of education and family relations]. Moscow: April Press, EKSMO-Press, 512 p. (in Russ.).
3. Dilts, R., 1997. Izmenenie ubezhdenij s pomoshh'ju NLP [Changing beliefs with NLP]. Moscow: Class, 192 p. (in Russ.).
4. Lozovaya, T. V., Lozovoy, V. V., 2005. Profilaktika zavisimostej: semja: posobije dla roditelej [Prevention of dependency: family. A Handbook for parents]. Ekaterinburg: Ural University Publ., 100 p. (in Russ.).
5. Makeeva, A. G., 1999. Pedagogicheskaja profilaktika narkomanii v skole [Teaching drug prevention in schools]. Moscow: September, 142 p. (in Russ.).
6. Mendelevich, V. D., 2008. Psihologija dewiantnogo powedenija [Psychology of deviant behavior]. Moscow: Rech, 445 p. (in Russ.).
7. Moreno, J. L., 2001. Psychodrama [Psychodrama]. Moscow: April Press, EXPO-press, 528 p. (in Russ.).
8. Moskvitin, P. N., Tsygankov, B. D., Sirota, N. A., 2011. Metod "profilakticheskoy psychodramy" v preduprezhdeniji zawisimosti ot psichotropnyh weshestw u detej I podrozkof [The method of "preventive psychodrama" in the prevention of substance abuse in children and adolescents]. Moscow: Medicine, 248 p. (in Russ.).
9. Osnovy politiki dostizheniya zdorov'ya dlya vsekh v Evropejskom regione VOZ. Obnovlenie 2005 g. [The Health for All policy framework for the WHO European Region: 2005 update] [online]. Evropejskaya seriya po dostizheniyu zdorov'ya dlya vsekh [European Health for All Series], 7, 98 p. Available at: [http://www.med.cap.ru/home/rc/docs/who/who\\_e87861r.pdf](http://www.med.cap.ru/home/rc/docs/who/who_e87861r.pdf) (Accessed 1 December 2015) (in Russ.).
10. Karvasarsky, B. D., ed., 2002. Psihoterapevticheskaya ehnciklopediya [Psychotherapeutic Encyclopedia]. Saint Petersburg: Peter, 1024 p. (in Russ.).

11. Rerke, V. I., 2003. Osobennosti motivationno-potrebnostnoj sfery lichnosti podrostkov s narkozavisimym povedeniem [Features need-motivational sphere of personality under-shoots with addict behavior]. Cand. Sci. (Pedag.). Irkutsk: Irkutsk state pedagogical University, 22 p. (in Russ.).
12. Sirota, N. A., 2004. Formirovanije motivatii na izmenenije povedenia v otnosenii upotreblenia hsichoaktivnykh veshestv i korrekcia drugih problemnykh form psihosotialnoj adaptatii u detej i podrostkof grupy riska [The formation of motivation to change behaviour in relation to substance use and adjustment of other problematic forms of psychosocial adaptation in children and adolescents risk groups]. Moscow: NNC Narkologii, 40 p. (in Russ.).
13. Moskvitin, P. N., 2012. [RF patent for the invention № 2466752 "Way of group psychological training by the method of "preventive psychodrama"], application No. 2011136339, priority of invention: August 31, 2011, registered in the State register of inventions of the Russian Federation on 20 November 2012. (in Russ.).
14. Khudyakov, V. A., 2008. Klinicheskie i sotsialno-psihologicheskie osnovy profilaktiki zavisimosti ot hsichoaktivnykh veshestv u nesovershennoletnikh [Clinical and socio-psychological basis for the prevention of substance abuse of minors]. Ivanovo, 252 p. (in Russ.).
15. Frankl, V., 1990. Chelovek v poiskakh smysla [Man's search for meaning]. Moscow: Progress, 368 p. (in Russ.).
16. Yatsishin, S. M., 2003. Projavlenie sozavisimosti v tsennostno-smyslovoj sfere materej pri narkologizatsii rebenka [Manifestations of co-dependency in value-semantic sphere of mothers during anesthesia child]. Cand. Sci. (Psychol.). Saint Petersburg, 21 p. (in Russ.).
17. Botvin, G. J., 2000. Preventing drug abuse in schools: social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. *Psychology of Addictive Behaviors*, Vol. 25, 6, pp. 887–897.
18. Brook, J. S., Brook, D. W., De La Rosa, M., 2011. Adolescent illegal drug use: The impact of personality, family, and environmental factors. *Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 24, 2, pp. 183–203.
19. Engels, R. C., Wiers, R., Lemmers, L., Overbeek, G. J., 2005. Drinking motives, alcohol expectancies, self-efficacy, and drinking patterns. *Journal of Drug Education substance abuse research and prevention*, Vol. 35, 2, pp. 147–166.
20. European drug prevention quality standards. A manual for prevention professionals, 2011. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA) [online]. Available at: [http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att\\_145539\\_EN\\_TD3111250ENC.pdf](http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att_145539_EN_TD3111250ENC.pdf) (Accessed 14 November 2015).
21. Moskvitin, P. N., 2008. The method of "prophylactic psychodrama" for prevention of alcoholism and drug addictions. The 5th World Congress for Psychotherapy (October 12–15, 2008, Beijing, China): Final Program and Congress Guide. Under the Auspices of The World Council for Psychotherapy. Beijing, 2008.

*Submitted 15.11.2015*

*Белоус Светлана Алексеевна*

*Старший преподаватель кафедры социологии, политологии и психологии, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, sa.belous@mail.ru, Новосибирск*

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** В данном исследовании автор рассматривает три типа личности: эмоционально стабильный, эмоционально нестабильный и психическую норму. Представлены материалы, методы и результаты исследования. Выявлены значимые различия между представителями указанных типов личности и обозначены различия, имеющие тенденции достоверной связи. Даны психологические характеристики, сфера интересов, основные потребности, тенденции самоактуализации как система отношений к самопознанию, самосовершенствованию, возможность управлять своими потенциальными способностями, особенности поведения и анализ различий указанных типов. Как итог исследования представлены психологические портреты обозначенных выше типов личности.

**Ключевые слова:** эмоциональная стабильность/нестабильность, психическая норма, психологический портрет, самоактуализация, потребности, термальные ценности.

В исследовании принимали участие лица с повышенной эмоциональностью, повышенной чувствительностью к внутренним и внешним факторам в рамках акцентуаций эмотивного и экзальтированного типов согласно классификации К. Леонгарда или сенситивного типа согласно классификации Е. П. Личко. Данный тип в исследовании представлен как тип *А*, или эмоционально стабильный. Второй тип – тип *В* – также обладает высокой эмоциональностью, но представленной как эмоциональная нестабильность, склонность к перепадам настроения, базирующаяся на биологических характеристиках личности, например, особенностях темперамента. Третий рассматриваемый тип *С* – вариант классической психической нормы согласно вышеназванным классификациям.

Представители типа *А* отличались тем, что очень тонко чувствовали характеристики самоактуализирующихся личностей по А. Маслоу, старались развить их у себя благодаря некоему внутреннему чувству. В их поведении часто наблюдались сдержанность, высокая нормативность, правильность поступков и рассуждений. Достаточно яркой чертой проявлялась их неудовлетворенность собой и стремление к более совершенному поведению, желанию помочь другим, доброжелательность и чуткость по отношению к окружающим.

Представители типа *В* старались более презентовать себя, показывая свои достоин-

ства и преимущества, часто не придавая значения недостаткам, легко, на первый взгляд, перенося критику.

Представители типа *С*, как правило, не проявляли особого интереса к исследованию, были уверены и спокойны, но диапазон негативных реакций и поступков у них был гораздо шире, чем у первых двух типов. Т. е. они очень спокойно относились к проявлению не совсем корректных форм поведения, хорошо видели иерархию и цену многим вещам (в т. ч. людям), но не стремились поделиться информацией и своим мнением по тому или иному вопросу.

В исследовании приняли участие 75 человек в возрасте от 21 до 41 года. В результате квотированной выборки было отобрано 14 человек, принявших участие в дальнейшем исследовании. Психологическое тестирование основывалось на следующих методиках:

- 1) тест К. Леонгарда – Н. Шмишека;
- 2) САТ (тест самоактуализации) в редакции Э. Шострома;
- 3) опросник Р. Кэттелла 16PF (форма А);
- 4) методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей;
- 5) опросник термальных ценностей (ОТеЦ) И. Г. Сенина.

Математический аппарат исследования включал в себя *Н*-критерий Крускала-Уоллиса, т. е. критерий суммы рангов.

Данные, полученные в процессе исследования трех групп, показали следующие результаты.



При использовании опросника САТ различия между группами оказались значимыми по шкале гибкости поведения ( $p < 0,05$ ).

Самую высокую гибкость поведения показала группа *С*, что говорит о высокой тенденции к самоактуализации, но слишком высокие показатели в данном случае свидетельствуют о факторе социальной желательности или о намерении выглядеть в наиболее благоприятном свете, причем средства достижения хорошего впечатления не всегда корректны и искренни. Важен результат, средства вторичны.

Самые низкие показатели оказались у группы *В*. Как следствие – жесткое поведение, настойчивость, упорство, желание идти напролом, ригидность, низкий уровень самоактуализации.

Группа *А* показала средние результаты, что совпадает с характеристикой, приведенной выше, и говорит о том, что здесь самоактуализация – не самоцель, а внутренняя потребность, которая может выступать как потенциал.

При использовании теста Кэттелла 16PF (форма А) результаты выглядят следующим образом. Значимые различия ( $H_{эмп} > H_{кр}$  при  $p < 0,05$ ) выявлены по следующим факторам:

1) фактор *А* (замкнутость/общительность). Группа *В* показала себя очень общительной, но общительность в данном случае можно отнести скорее к особенностям темперамента, чем к характерологическим особенностям. Самые низкие показатели у группы *С*, что говорит о скрытности, отчужденности, холодности и объективности, недоверчивости и даже безучастности. Группа *А* занимает среднюю позицию, что опять говорит о чувстве меры и такта, о добродушии, открытости, готовности к сотрудничеству, вниманию и сердечности, но эти качества не распространяются тотально.

2) фактор *G* (чувства/нормативность поведения). По данному фактору очень высокие результаты показала группа *А*, из чего следует, что ее представители обладают очень высокой нормативностью поведения, что проявляется в добросовестности, ответственности, уравновешенности, в какой-то степени морализаторстве. Проявляют себя как люди, достойные доверия, эмоционально дисциплинированные, собранные,

совестливые, с развитым чувством долга, моральными стандартами как внутренней необходимостью. Имеют деловую направленность, точность и настойчивость в достижении цели. Очень низкие баллы оказались у группы *С*, что соответствует следующим характеристикам: слабая сформированность морально-этических нормативных понятий и представлений, гибкость, вызывающая недоверие, лавирование, потворствование своим желаниям, игнорирование своих обязанностей, подверженность влиянию случая и обстоятельств. Группа *В* показала средние значения между показателями *А* и *С*.

3) фактор *Q4* (расслабленность/напряженность). По данному фактору самые высокие показатели у группы *А*, что говорит о собранности, энергичности, повышенной мотивации, активности, несмотря на утомляемость и раздражительность. Группа *В* имеет самые низкие баллы, из чего следует низкая мотивация, лень, вялость, им легче агитировать за идею, чем ее реализовывать. Группа *С* имеет промежуточные показатели по данному фактору, что выражается в более низкой мотивации, чем у *А*, ориентации на обстоятельства, нежелание зря тратить силы, в смене ориентиров.

По опроснику «Термальных ценностей» (ОТеЦ) результаты следующие.

1. Термальная ценность «высокое материальное положение» ( $H_{эмп} > H_{кр}$  при  $p < 0,01$ ). Высокая удовлетворенность материальным положением группы *А* связана с реализацией в общественной жизни. Средняя степень удовлетворенности материальным положением группы *В* связана с успехами в профессиональной деятельности. Низкая удовлетворенность своим материальным положением в группе *С* связана с недостатком образования.

2. Термальная ценность «достижения» ( $H_{эмп} > H_{кр}$  при  $p < 0,05$ ) определяет способность к постановке и решению определенных жизненных задач как главных жизненных факторов. Высокие показатели достижений у группы *А* определяются высокой способностью выделять главное, отсеивая второстепенное, умением ставить цели, задачи и добиваться их выполнения. Причем цели не превращаются в самоцель и любой ценой. Идет четкая дифференцированная оценка: для чего, каковы последствия, по-

бочные эффекты, всегда ли надо быть победителем. Низкие показатели у группы *С* связаны с желанием приспособливаться под предлагаемые условия; цели, как правило, выбираются, как у большинства, идет опора на авторитет, который ведет к достижению поставленных целей и решению жизненных задач, т. е. опять прослеживается гибкость в поведении, умение чувствовать ситуацию и некоторая конформность. Показатели группы *В* по своим значениям значительно приближены к значениям группы *А* и в два раза превышают показатели группы *С*. Следовательно, ее характеристики по данному параметру приближены к *А*, но выражены менее ярко.

3. Сфера «обучение и образование» ( $H_{эмп} > H_{кр}$  при  $p < 0,01$ ). Наиболее значимой сфера образования и обучения является для группы *А*. Это говорит о ярко выраженной познавательной потребности. Получение знаний, образования в данном случае может рассматриваться как непрерывное, на протяжении всей жизни. У группы *С* значения по данному параметру вдвое меньше, что говорит о достаточно низких познавательных потребностях. У группы *В* значение обучения и образования является достаточно высоким фактором и занимает позицию выше средней.

4. Сфера «общественной жизни» ( $H_{эмп} > H_{кр}$  при  $p < 0,01$ ) – еще один вид деятельности, где у группы *А* высокие показатели, что хорошо коррелирует с фактором «материальное положение», удовлетворенность которым представители данной группы напрямую связывают именно с реализацией в общественной жизни. Для группы *С* данная сфера является малозначимой. У группы *В*, имеющей промежуточное положение, общественная жизнь имеет определенное значение, но связано оно с успехами в профессиональной деятельности, а не общественной.

Далее представлен анализ результатов, не вошедших в ранг существенных различий, но выражающих тенденцию достоверной связи ( $H_{эмп} > H_{кр}$  при  $p < 0,1$ ).

*Опросник термальных ценностей* (ОТеЦ). Идея опросника заключается в том, что в жизни человека представлены разные жизненные сферы, и они обладают для разных людей разной степенью значимости, и в каждой из них реализуются различные для каждого человека желания и стремле-

ния. По результатам данного опросника показатели группы *А* почти в два раза превышают показатели групп *В* и *С* по следующим факторам:

1) креативность: реализация своих творческих возможностей, стремление изменить окружающую действительность;

2) активные социальные контакты: показатели аналогичны предыдущим, т. е. легкое установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение межличностных связей, реализация социальных ролей. Группы *В* и *С* испытывают определенные трудности в установлении социальных контактов;

3) развитие себя: выражается в интересе к своим индивидуальным особенностям, желанию развивать свои способности и другие личностные характеристики;

4) духовное удовлетворение: группа *А* показывает очень высокую способность руководить своими морально-нравственными принципами, у них духовные потребности значительно преобладают над материальными;

5) сохранение собственной индивидуальности: группа *А* отличается выраженным преобладанием собственного мнения, взглядов, убеждений над общепринятыми, защищает свою неповторимость и независимость;

6) сфера профессиональной жизни: очень высокие показатели группы *А* говорят о настойчивом желании реализоваться в профессиональной сфере. При этом они рассчитывают только на собственные усилия, знания, способности и трудолюбие. Профессиональная деятельность является главным содержанием их жизни;

7) сфера семейной жизни: высокие показатели группы *А* означают высокую значимость для участников всего того, что связано с жизнью их семьи, ее благополучия. При средних значениях для группы *В* семья важна, но отдавать много времени и сил решению проблем семьи они не будут. Низкие показатели группы *С* означают, что семья не является в жизни чем-то важным, приоритетным, ценностным;

8) сфера увлечений: лидирует группа *А*. Большое значение в жизни ее представителей занимает увлечение чем-либо, хобби. Ему отдается все свободное время, и такие люди считают, что без увлечений жизнь человека во многом неполноценна.

**Среднегрупповые значения психологических показателей в группах, выделенных по признакам (типам) эмоциональности: высокая эмоциональность, эмоциональная нестабильность, норма ( $H_{эмп} > H_{кр}$  при  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ )**

Показатели	Сумма рангов = 105			Нэмп.	Нкр.	р	Нэмп. > Нкр.
	группа А	группа В	группа С				
Гибкость поведения	30,5	17	57,5	7,414	5,6657	0,049	+
Замкнутость/общительность	34,5	48	22,5	7,172	5,6657	0,049	+
Чувства или нормативность поведения	52	33,5	19,5	6,1523	5,6657	0,049	+
Расслабленность/напряжение	45	21,5	38,5	5,794	5,6429	0,05	+
Потребность в признании	30	47,5	27,5	6,0326	5,6657	0,049	+
Достижения	47	38,5	19,5	5,6393	5,6429	0,05	+

Таблица 2

**Среднегрупповые значения психологических показателей в группах, выделенных по признакам (типам) эмоциональности: высокая эмоциональность, эмоциональная нестабильность, вторичные факторы ( $p = 0,1$ )**

Показатели	Сумма рангов = 105		
	группа А	группа В	группа С
Креативность	53,5	24,5	27
Активные социальные контакты	50	27	28
Развитие себя	49	32,5	23,5
Духовная удовлетворенность	52	26	27
Сохранение собственной индивидуальности	49	25,5	30,5
Сфера профессиональной жизни	51	29,5	24,5
Сфера семейной жизни	48	35,5	21,5
Сфера увлечений (хобби)	51	21	33

Обобщая полученные результаты по трем выделенным типам, получаем следующие характеристики.

*Психологический портрет группы А.* Детерминантами поведения типа А, согласно результатам исследования, можно считать:

- способность ориентироваться на ситуацию при комплексной оценке ситуации и ее последствий, способность выделять главное;

- стремление к совершенству даже в мелочах, более структурированная и сложная организация мышления и сознания;

- сильный, уравновешенный характер, добросовестность, ответственность, деловая направленность, настойчивость в достиже-

нии цели, способность вызывать доверие у окружающих, моральные стандарты как внутренняя необходимость, энергичность, высокая мотивация и активность;

- стремление к обучению и образованию, интерес к общественной жизни;

- ярко выраженный интерес к развитию собственной личности, индивидуальность, независимость взглядов и убеждений от общепринятых, честность, искренность, открытость, принятие других;

- большое желание реализоваться в профессиональной сфере, благодаря своему трудолюбию, способностям, умению рассчитывать только на собственные силы;

- приоритетной является не только про-

фессиональная деятельность, но и семья, ее благополучие, увлечения и хобби, без которых считают жизнь неполноценной.

*Психологический портрет группы В.* Поведение участников группы В определяют следующие детерминанты:

- высокая зависимость от других, конформность, настойчивость, упорство, желание идти напролом, максимализм;
- способность совмещать несовместимое, связывать несвязываемое, творческие способности, социальная активность;
- желая показать себя лучшим образом, могут ущемлять чувства других, заявляют о собственном превосходстве не всегда обоснованно, требуют преимуществ и привилегий, жаждут признания и оценки своих способностей со стороны окружающих, могут быть в равной степени искренними и лживыми, зависимы от материальных благ;
- не очень разборчивы в средствах и не учитывают последствия, претендуют на победу и «истину в последней инстанции»;
- действия продуманы, решения взвешены, но в трудной ситуации теряются из-за отсутствия готовых схем поведения;
- отсутствует стремление к совершенству в профессии, повышению уровня образования, малоинтересны сферы семейной, общественной жизни, увлечение чем-либо серьезным.

*Психологический портрет группы С.* Характеристики участников группы С опреде-

ляют следующие детерминанты поведения:

- независимы в поступках, руководствуются собственными целями, принципами, убеждениями; независимы от внешних воздействий;
- высокая гибкость поведения при реализации своих ценностей, во взаимодействии с окружающими, способность быстро и адекватно реагировать на меняющуюся ситуацию, прямота, естественность;
- потворствуют своим желаниям, могут проявлять беспринципность, игнорировать свои обязанности, избегают трудностей;
- критичны, холодны, точны, объективны, недоверчивы, непреклонны;
- выдержаны, мотивация умеренная: работать «на износ» не будут, могут перекладывать обязанности, не планируют свою жизнь, плывут по течению;
- сознание очень материализовано, большая зависимость от материальных благ, свойственны карьеризм, протекционизм;
- высокое принятие себя и других, вне зависимости от достоинств и недостатков, самоуверенность до самонадеянности;
- профессиональная деятельность не является главным содержанием их жизни, также не являются значимыми ни семья, ни семейные проблемы, ни ее благополучие, общественная жизнь и деятельность совершенно не привлекательны, если не подкреплены материальным интересом.

#### Библиографический список

1. Леонгард К. Акцентуированные личности. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 447 с.
2. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: АПРЕЛЬ-ПРЕСС, 1999. – 406 с.
3. Маркелов В. И. Взаимосвязь показателей самоактуализации и индивидуально-личностных свойств у студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 23 с.
4. Олешко Т. И. Типологические особенности конституционально заданных эмоционально-волевых качеств личности подростка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2006. – 18 с.
5. Павлова Е. М. Креативность и эмоциональ-
- ный интеллект в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2015. – 34 с.
6. Пинигин В. Г. Эмоциональность и ее возрастно-половые особенности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2002. – 18 с.
7. Keller Heidi. Die Rolle positiver Emotionen in der frühen Sozialisation // Psychotherapeut. – 2009. – № 2. – S. 101–110.
8. Badke-Schaub Petra, Hofinger Gesine, Lauche Kristina. Human Factors. Psychologie sicheren Handelns in Risikobranchen. – Springer Medizin Verlag Heidelberg, 2008. – 335 s.

Поступила в редакцию 11.11.2015

## INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE EMOTIONAL TYPE OF PERSONALITY

**Abstract.** The study covers three types of personality: emotionally stable one, emotionally instable one and the psychic norm as a third option. The psychological characteristics, spheres of interests, main needs, the peculiarities of behavior and the analysis of differences of the types are examined. The psychological portraits of the above-mentioned personality types are presented as the result of research.

**Keywords:** emotional stability/instability, psychic norm, psychological portrait, self-actualization, needs, thermal values.

### References

1. Leonhard, K., 2001. Aktsentuirovaniye lichnosti [Accentuated personalities]. Moscow: Eksmo-Press, 447 p. (in Russ.).
2. Lichko, A. E., 1999. Tipy aktsentuatsiy ckaraktera i psichopatij u podrostkov [Types of teenagers character's accentuations and psychopathy]. Moscow: APRIL PRESS, 406 p. (in Russ.).
3. Markelov, V. I., 2013. Vzaimosv'az' pokazatelej samoaktualizatsii i individualno-lichnostnykh svojstv u studentov [Correlation of students self-actualization and individually personal traits]. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 23 p. (in Russ.).
4. Oleshko, T. I., 2006. Tipologichiskie osobennosti konstitutsional'no zadannykh emotsional'no-volevykh kachestv lichnosti podrostka [Typological features of constitutionally defined emotional and volitional qualities of the teenager's personality]. Cand. Sci. (Psychol.). Stavropol, 18 p. (in Russ.).
5. Pavlova, E. M., 2015. Kreativnost' i emotsionalnyj intellect v structure intellektualno-lichnostnogo potentsiala cheloveka [Creativity and emotional intelligence in the structure of the intellectual and personal potential of a person]. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 34 p. (in Russ.).
6. Pinigin, V. G., 2002. Emotsional'nost' i ejo vozrastno-polovye osobennosti [Emotionality and its age and sex characteristics]. Cand. Sci. (Psychol.). Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, 18 p. (in Russ.).
7. Heidi, Keller, 2009. Die Rolle positiver Emotionen in der frühen Sozialisation. Psychotherapeut, 2, S. 101–110 (in German).
8. Badke-Schaub, Petra, Hofinger, Gesine, Lauche, Kristina, 2008. Human Factors. Psychologie sicheren Handelns in Risikobranchen. Springer Medizin Verlag Heidelberg, 335 s. (in German).

*Submitted 11.11.2015*



УДК 316.7+37.0+371

**Мудрик Анатолий Викторович**

*Доктор педагогических наук, профессор, чл.-корр. РАО, Московский педагогический государственный университет, amudrik@yandex.ru, Москва*

### СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ НА МАКРОУРОВНЕ

**Аннотация.** Предлагается оригинальная концепция происхождения социокультурных вызовов современной российской школе; дается сжатая социально-педагогическая трактовка вызовов школе на макроуровне как следствия произошедшей в России на рубеже веков многовековой революции; охарактеризованы вызовы школе и возможные ответы на них в ракурсах политической, социально-экономической, социально-структурной, потребительской, миграционной, криминальной, сексуальной, гендерной, семейной, коммуникационной и игровой революций.

**Ключевые слова:** школа, социокультурный вызов, революция, ответ школы на вызов.

Социокультурные вызовы современной российской школе можно выявлять и анализировать на различных уровнях: на мегауровне (принимая в расчет процессы глобализации, глобальные проблемы и порождаемые ими вызовы), на макроуровне (в масштабе страны, общества, государства), на мезоуровне (вызовы, как правило, имплицитные, порождаемые специфическими условиями регионального и/или поселенческого типа социума), на микро- или локальном уровне (которые латентно или вербализованно появляются перед конкретной школой и источниками которых могут быть микро-социум, властные и привластные структуры муниципального уровня, контркультурные организации, религиозные общины, специфический состав родителей, учеников, педагогов и пр.).

Вполне очевидно, что весьма важен и может оказаться довольно эвристичным анализ социокультурных вызовов школе на всех названных выше уровнях. Мой интерес к вызовам макроуровня объясняется двумя, как минимум, обстоятельствами. С одной стороны, именно в России на рубеже XX и XXI вв. произошли, образно говоря, тектонические сдвиги в масштабах страны, социума и государства. С другой – произошедшие кардинальные изменения во всех сферах жизни социума и государства не очень осмыслены в аспекте их влияния на школу (я имею в виду влияние макропроцес-

сов, о которых пойдет речь).

Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне определяются, как мне представляется, в большой мере тем обстоятельством, что на рубеже XX и XXI вв. в течение двадцати пяти (приблизительно) лет социализация учащихся, их родителей, педагогов и всего населения страны происходила в условиях революционной смуты, в рамках переходного общества.

Революция, понимаемая не как некий взрыв, а как процесс глубокого качественного изменения в развитии социума [7], на рубеже веков имела многовекторный характер.

В известной мне политологической, социологической, а тем более в психолого-педагогической литературе я не встречал относительно полного перечня тех революционных процессов, которые пережили и продолжают переживать «объекты» и «субъекты» исследований этих отраслей знания. Поэтому возьму на себя смелость назвать ряд векторов революции, происходящей в России последние четверть века: политическая, экономическая, социально-структурная, миграционная, потребительская, криминальная, сексуальная, гендерная, семейная, в стиле жизни, коммуникационная, игровая. Предлагаемый перечень революций, которые происходили и происходят на рубеже веков в России, не претендует на полноту, во-первых, и на политологическую строгость, во-вторых.

Следует особо отметить, что все выше-названные революции имеют полностью или преимущественно инструментальный характер. Каждая из них охватила различные слои населения в количественном выражении и привела к различным результатам, породила неидентичные социальные, социально-психологические и социально-педагогические эффекты.

Но самое существенное, на мой взгляд, то, что на рубеже веков в России не произошла ментальная революция, о чем свидетельствуют данные мониторинга Левада-Центра на протяжении всего этого периода, показывающие устойчивость ценностных представлений и реального поведения Homo soveticus. Все названные выше аспекты революции более или менее существенно влияли и влияют на социализацию как школьников, их родителей и педагогов, так и других представителей российского социума. Все они в разной мере определяют специфические вызовы, с которыми сталкивается школа, самоочевидные из которых попробую обозначить ниже.

*Политическая* революция 1989–1993 гг. привела к распаду СССР и смене общественно-политического строя в России.

Одним из ее результатов стало то, что школа оказалась в ситуации неслыханной свободы в соответствии с «Законом об образовании» 1992 г. Это был кардинальный вызов школе, на который она ответила весьма неадекватно (чему способствовали и финансовые проблемы): свободой воспользовались все или почти все, но качественные различия в ее наполнении были огромны. Однако педагоги в массе своей довольно скоро устали от свалившейся на них свободы и стали все настойчивее говорить о прелестях советской школы, единых учебников и т. д.

В результате в школах сформировались очень разноликие культуры, как корпоративные (попросту – субкультуры со специфическими ценностями, нормами поведения и отношений, ролевыми ожиданиями и предписаниями, неформальными санкциями и пр.), так и организационные (формируемые администрацией ценности, нормы и способы их реализации, культивируемые сценарии ролевого и эмоционально-межличностного взаимодействия, набор формальных и неформальных санкций и пр.) [6].

*Экономическая* революция обусловила появление частной собственности и рыночных отношений, конвертируемости рубля, а в русле обсуждаемой темы к появлению частных и корпоративных учебных заведений (преимущественно в сфере высшего образования).

В экономически-революционном угаре самый демократичный (по мнению различных экспертов) «Закон об образовании» 1992 г. низвел школу и образование в целом до «сферы услуг» (последствия чего проявились не сразу), что и стало, на мой взгляд, основным вызовом педагогам школы, масса которых, пусть и имплицитно, полагали свой труд служением, а не услужением.

Школа могла бы ответить на этот вызов, да и частично ответила, относительно пространенной гуманизацией корпоративной и особенно организационной культур. Однако общая атмосфера социума и тренды государственной политики во многом свели на нет попытку гуманизации, хотя вербально она не сходила с повестки дня.

*Социально-структурная* (стратификационная) революция привела к следующим последствиям:

а) исчезли одни профессиональные группы, появились новые (как относительно стабильные – сисадмины, риэлторы и др., так и конъюнктурные – «челноки» и не только); в школе появляется целая линейка новых специалистов от психологов и социальных педагогов до IT-инженеров и пр.;

б) социум дифференцировался на ряд социальных слоев (страт) в зависимости от имущественного положения, участия в управлении имуществом и во властных структурах: верхний, средний, нижний средний, базовый, нижний, социальное дно; различные исследователи дают несколько иные наборы страт (например, Т. И. Заславская [2]). Педагоги, которые в советский период входили в так называемую интеллигентскую «прослойку», в новое время, как и многие другие, оказались «раздерганными» между средней, базовой и даже низшей стратами.

Новая стратификация российского социума предъявила школе как минимум два довольно существенных вызова: социально-имущественную дифференциацию учащихся и ухудшение субъективного восприятия своего социального статуса педагогами.

На эти глобальные в макромасштабах общества вызовы школа может дать, хотя и многочисленные, но весьма ограниченные локальные ответы. Например, важнейшим целеполаганием обозначить развитие у педагогов и учащихся потребности в достижении как предпосылки успешного функционирования в стратифицированном социуме. Однако, боюсь, эта цель будет заблокирована институциональной культурой школы, ибо она противна ее сути. Суть же определяется совокупностью норм, ценностей, предрасудков и пр., которые появляются в сходных, а нередко идентичных поведенческих сценариях у педагогов, находящихся в разных регионах, не имеющих между собой горизонтальных связей [6].

*Потребительская* (товарно-продовольственная) революция ознаменовалась скачком от пустых полок магазинов к ассортименту супермаркетов и моллов, что дало основание объявить наступление общества потребления, несмотря на 20 % только официальных бедных и 25 % селян, в массе своей весьма относительных потребителей того, что не растет у них на подворье. Тем не менее, бенефициарами потребительской революции можно считать практически все население с учетом различий в возможностях потреблять то или иное у различных групп (доходящие в Москве, например, до сорока раз).

Потребительская революция предъявила школе ряд вызовов, наиболее «педагогическими» из которых можно счесть необходимость ликвидации финансово-экономической безграмотности и у учеников, и у педагогов в надежде на последующее более или менее разумное потребительское поведение. Кроме того, как показывает опыт развитых стран, школа может формировать у части учеников, имеющих соответствующие интенции и задатки, зачатки культуры предпринимательства [1]. Подобный опыт есть (или был) и у российских школ, например, в Ангарске и ряде других средних и малых городов.

*Миграционная* революция – резкий рост добровольной и вынужденной географической мобильности населения, которая имеет многообразные типы: внешняя (из страны в страну) и внутренняя (из региона, из села в город); сезонная (туристы, сельскохозяйственные рабочие) и долгосрочная (вплоть

до перемены постоянного места жительства); легальная и нелегальная и др. [4]. Миграцию как глобальный и региональный феномены изучают в различных аспектах: юридическом, демографическом, экополитическом, социологическом, историческом, психологическом, но не социально-педагогическом.

Миграционная революция имеет совершенно очевидные социально-педагогические последствия, ставящие школу и воспитание как социальный институт в целом перед вызовами, с которыми в России они ранее не сталкивались (в отличие от США и ряда стран Европы) и которые имеют свою российскую специфику. В школах крупных, средних и некоторых малых городов появился иноэтнический контингент учащихся (нередко относительно и даже абсолютно многочисленный), выросших и растущих в инокультурной среде, не адаптированных и зачастую не склонных к адаптации в новом ареале проживания. В сельской местности и в малых и средних городах появились русскоязычные дети, подростки, юноши и девушки – мигранты из республик бывшего СССР, семьи которых имеют более высокий образовательный и культурный уровень, чем местное население, что создает социально-психологические и социально-педагогические проблемы (во взаимодействии с коренным социумом, порождает нередко эффект отрицательной адаптации (появление негативных поведенческих проявлений, одобряемых в новом социуме как способ адаптации к нему).

Маятниковая миграция, главным образом в виде вахтовой работы и отходничества, породила довольно массовое дистантное отцовство, которое раньше фиксировалось в основном у моряков. Она же в районах Южной Сибири и Дальнего Востока, имеющих довольно тесные экономические связи с Китаем, породила феномен двусемейности, когда тот или иной китаец, регулярно бывающий в России, заводит вторую стабильную семью, принимая на себя отцовские обязанности по отношению к детям условной жены от ее предыдущих сожителств.

На вызовы миграционной революции отвечать должны социум, государство. Воспитание в целом и школа в частности может дать ответы, во-первых, только в контексте

политики государства и установок социума, а во-вторых, эти ответы могут иметь весьма ограниченный характер в силу институциональных особенностей школы, конкретных корпоративных и организационных культур. Так, школа может и реализует адаптацию детей из семей мигрантов, учитывая конкретные обстоятельства, в методике преподавания (например, для решения проблемы знания русского языка). Все остальные возможности школы весьма проблематичны. Так, формирование толерантности в теории и в практике, как правило, имеет односторонний характер и не рассматривается в симбиозе с адаптацией и инкультурацией мигрантов. Практика школьной жизни постоянно подтверждает истину о том, что значительно проще вести интернациональное воспитание, имея в виду «свободу Африки» (А. Галич), нежели учить диалогу и терпимости друг к другу учеников конкретного класса.

*Криминальная революция* (видимо, как неизбежное в условиях России следствие пяти предыдущих революций) – резкий рост уголовной преступности, появление многообразных новых видов и способов преступных деяний, а также криминальных лиц, групп и сообществ, распространение криминального и криминализованного сознания среди населения, проникновение его в государственные и бизнес-структуры, сращивание криминала с бизнесом, правоохраной и госструктурами.

Криминальная революция столкнула школу с рядом названных выше и других общеизвестных вызовов, среди ответов на которые, пожалуй, наиболее «инновационным» можно считать осознание того, что профилактика криминализации учеников, помимо традиционных и новых способов профилактики, в основе своей сегодня имеет поиск путей и способов преодоления потребительского фанатизма (это когда не столько реальное поведение, сколько мечты о «тачке» и различных гаджетах как символах престижа становятся основной ценностной ориентацией).

*Сексуальная революция* (в интервью «Новой газете» известный сексолог Лев Щеглов назвал ее «сексуальным бунтом, бессмысленным и беспощадным») явилась следствием индивидуализации и атомиза-

ции социума, ослабления внешнего контроля за сексуальным поведением, появления эффективной контрацепции, что привело к снижению возраста сексуального дебюта, отделению сексуального поведения от брачного, некоторой либерализации отношения к эротике и нетрадиционной сексуальной ориентации, изменению характера партнерских отношений, росту количества до- и внебрачных связей, ослаблению двойного стандарта, а в целом к отделению сексуальности от репродукции. И, наконец, одним из ее следствий стало признание пяти врожденных видов сексуальности (гетеросексуальности, бисексуальности, гомосексуальности, мастурбационной сексуальности и асексуальности), каждый из которых имеет вариативные проявления (И. С. Кон [3]).

Основных вызовов школе как минимум два: а) необходимость сексуального просвещения учащихся, их родителей и педагогов, ожидать появления которого не приходится; б) культивирование среди, в первую очередь, педагогов, затем родителей и лишь потом среди детей, и особенно старших подростков, юношей и девушек понимания и признания того, что каждый человек имеет право на частную жизнь, к бесчисленным вариантам которой следует относиться терпимо, если в них нет насилия по отношению к другим. Надеяться на это также не приходится, ибо присущая нашей культуре бинарная оппозиция «нормального» и «отклоняющегося» в жизни вообще и в сфере сексуальных отношений в частности и особенно в обозримом будущем непреодолима.

Основной смысл *гендерной* революции состоит в том, что происходит ослабление гендерной поляризации, вследствие чего мужчины и женщины могут и выбирают род занятий и стиль жизни более или менее безотносительно к их половой принадлежности, как в соответствии с традиционными нормативными предписаниями, так и вопреки им (И. С. Кон [3]).

Основной вызов школе – в ситуации «двухсотпроцентной» феминизации не только кадров, но и институциональной культуры (учитывая так называемый «скрытый учебный план»), создать условия взращивания детей, подростков, девушек и юношей, избегая мачизма и феминизма, т. е. разработать и реализовать гендерный подход в вос-

питании [5]. Это тоже малореально, так как требует отказа от бинарных оппозиций мужского и женского, высшего и низшего и, видимо, ряда других столь же архетипичных, что опять же весьма проблематично.

*Семейная революция* – преобладание нуклеарных семей, рост количества неполных семей, появление новых типов семей (супружеских, детоцентричных, гостевых) при сохранении преобладания традиционных; увеличение возраста вступления в брак наряду с ростом количества ранних браков и одиноких мужчин и женщин; рост количества разводов, повторных и незарегистрированных браков; увеличение количества однодетных семей, рост количества внебрачных детей (примерно половина которых признается отцами); существенное возрастание эмоционально-психологических функций семьи наряду с сохранением разделения «мужского» и «женского» домашнего труда.

Наряду с другими вызовами частного характера, как правило, не имеющими принципиально нового содержания, школа все в большей мере сталкивается с углубляющимися разрывами референции (связи языка с реальностью). В нашем случае эти разрывы, с одной стороны, специфичны в зависимости от локализации школы, а с другой – имеют повсеместно нарастающий характер, ибо контент, заложенный и в явном, и в «скрытом» учебных планах школы, и язык его репрезентации учащимся и их родителям очень слабо коррелирует с контентом и языком жизнедеятельности семьи любого социокультурного уровня и ее иных характеристик.

Суть революции *в стиле жизни* в появлении условий для реализации многообразных стилей жизни в соответствии со своими притязаниями и возможностями у различных возрастных, этноконфессиональных, социокультурных, профессиональных, региональных и иных групп и слоев населения: дифференциация жилищных условий от сохраняющихся бараков и «балков» до вилл-дворцов с массой промежуточных вариантов; нарастание дифференциации расселения в зависимости от достатка, социального статуса и иных факторов («рублевки», загородные таунхаусы, этнические гетто и др.); рост внедомашнего приема пищи (от Stardogs'ов до ресторанов класса

«Недальний Восток»); изменение рекреативного поведения (от пикников-шашлыков в лесопарке до прогулок на своей яхте или арендованном теплоходе и экстремальных видов отдыха); развитие зарубежного и внутреннего туризма наряду с сохранением «оседлости» большинства населения.

Школа столкнулась с существенной дифференциацией учащихся и их родителей по субкультурным признакам (и чем крупнее город, тем более она выражена) и полным неумением да и нежеланием педагогов их изучать, принимать их в расчет, учитывать и, если целесообразно и возможно, как-то их эксплуатировать и/или минимизировать. Этот вызов по-разному проявляется, условно говоря, в «гимназиях», «прогимназиях» (т. е. в хороших, нормальных школах, но без «фишек») и в «дворовых школах», функционирующих в разных типах поселений и в различных районах крупных городов.

Ответом на вызовы революции в стиле жизни могло бы стать осознание и проработанное целеполагание корпоративной и организационной культур школы на формирование у педагогов, учащихся и их родителей социальных установок на социальную мобильность (вертикальную и горизонтальную, а также географическую и др.), толерантность, позитивные приспособление и обособление в меняющихся социальных обстоятельствах жизни.

*Коммуникационная революция* продолжается до сих пор и включает в себя: компьютеризацию, интернетизацию, телефонизацию (мобильную, IT-телефонию, Skype), развитие социальных сетей в Интернете, виджетизацию (массовое использование видеосервисов в Интернете), появление новых типов газет и журналов («желтуха», «глянец» и пр.), появление многочисленных радиостанций и телеканалов, автомобилизацию.

Школа столкнулась как минимум с такими вызовами, как: значительно большая включенность в новые реалии учеников по сравнению с педагогами и родителями [8]; необходимость абсорбировать продукты и результаты коммуникационной революции (например, клиповое мышление) в институциональную, корпоративную и организационную культуры; необходимость медиаобразования учащихся, педагогов, а желательно и родителей, включающего развитие крити-



ческого мышления, коммуникативной компетентности (включая культуру пользования справочно-информационными электронными и бумажными ресурсами и целесообразности их выбора и сочетания).

«Игровая» революция – массовое распространение компьютерных игр; появление субкультурных игр (стритбол, пейнтбол, гольф, «ночной дозор» и иные); исторические и фэнтезийные реконструкции и т. п., существенная трансформация сюжетно-ролевых игр.

Игровая революция в части распространения компьютерных игр, существенно определяющих времяпрепровождение, да и жизнедеятельность игроков в целом – основной, как представляется, вызов школе, ибо бенефициарами в данном случае являются практически все или подавляющее большинство учеников и молодых (хотя и не только) учителей и родителей. Школа не может полноценно ответить на этот вызов, но попытаться «мониторить» процесс геймификации, отслеживать его тренды, учитывать и принимать во внимание, а также использовать в своей работе вполне в состоянии. Ну и конечно, школа вполне в состоянии продуктивно использовать реконструкции, которые, по сути своей, сюжетно-ролевые игры.

Вышеназванные революции в совокупности породили очередные расколы в российском социуме.

Наиболее массовидный социокультурный раскол – наличие адептов трех традиций: модернизаторской (таких меньшинство), традиционной патерналистской (во многом советской) и архаичной (московитской). Причем во всех трех группах наличествуют люди разных возрастных когорт, т. е. это раскол не столько вертикальный – межкогортный или межпоколенный, а и горизонтальный – внутрикогортный и внутрипоколенный.

Революционная смута породила многочисленные *ценностные расколы* и внутри трех названных выше массовидных групп, которые привели к появлению множества нетрадиционных субкультур, носителями которых могут являться люди различных возрастов. Не претендуя на какую-либо классификацию, назову лишь некоторые ценностные основания, ставшие «гранями» раскола: либерализм, коммунизм, консерва-

тизм, архаизация (московитство), неольшевизм, нацизм, клерикализм, национализм, экстремизм политического, религиозного и иных толков, хипстерство, индифферентность, эскапизм, гедонизм, имперство, этатизм (государственничество, охранительство). Все эти основания за четверть века дополняли «модельный» ряд существующих субкультур, меняя их соотношение и качественные параметры, стиль их поведения в социуме, на социально-политической и социально-культурной аренах.

Каждая из названных выше революций ставит школу перед определенным набором вызовов (прямых и опосредованных, явных и латентных, вербализованных и имплицитных) [9; 10]. На сегодняшний день эти вызовы в массе своей не осознаны, а многие, даже и будучи осознанными, объективно не могут найти ответа в школьной практике.

Во-первых, причина этого в том, что многие из реальных и потенциальных вызовов адресованы не школе, а социуму и воспитанию как социальному институту.

Во-вторых, в том, что, несмотря на то, что воспитание – один из архетипов русской культуры, оно не занимает высоких позиций на шкале ценностных ориентаций российского социума.

В-третьих, образование как и воспитание в целом как числились в «группе Б» советского госплана, так и остались по факту в постсоветской России на обочине государственного бюджетирования, будучи стигматизированы как «сфера услуг».

В-четвертых, взрослые, как в массе своей, так и педагогические работники, объективно принадлежат прошлому столетию и поэтому опять же в массе не в состоянии, да и не хотят осознать вызовы, порождаемые многовекторным революционным процессом, и тем более не в состоянии искать и реализовывать ответы на них.

В-пятых, государственная политика в сфере воспитания на данный момент в своем стремлении к архаизации и робкими попытками «приручить современность», хотя и опасна для будущего страны, по факту нацелена на сведение на нет многих результатов, достигнутых в течение двадцати лет, начиная с 1992 г., которые тоже далеко не все вызывают трепетный восторг.

## Библиографический список

1. *Грасс Т. П.* Великобритания, США и Новая Зеландия: формирование культуры предпринимательства у школьников. – Красноярск, 2015. – 156 с.
2. *Заславская Т. И.* Современное российское общество. Социальный механизм трансформации. – М.: Дело, 2004. – 400 с.
3. *Кон И. С.* Три в одном: сексуальная, гендерная и семейная революции // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2011. – Т. XIV, № 1. – С. 51–65.
4. *Лопухина Т., Градировский С.* Типологии миграционных процессов [Электронный ресурс] // Русский архипелаг: сетевой проект. – URL: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (дата обращения: 12.12.2015).
5. *Мудрик А. В.* О гендерном подходе в социальном воспитании // Научно-методический журнал заместителя директора школы. – 2008. – № 5. – С. 138–144.
6. *Мудрик А. В.* Три культуры в школе // Нижегородское образование. 2011. – № 1. – С. 12–15.
7. *Ольшанский Д. В.* Политико-психологический словарь. – М.; Екатеринбург: Академический проект: Деловая книга, 2002. – 571 с.
8. *Плешаков В. А.* Теория киберсоциализации человека: монография. – М.: МПГУ: Номо Cyberus, 2011. – 400 с.
9. *Ромм Т. А.* Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 26–31.
10. *Щелина Т. Т.* Проблема профессиональной компетентности социального педагога в условиях изменившейся ситуации развития детства // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – № 36. – С. 102–109.

Поступила в редакцию 01.12.2015

## Mudrik Anatolij Viktorovich

*Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow Pedagogical State University, amudrik@yandex.ru, Moscow*

## SOCIOCULTURAL CHALLENGES OF THE MODERN RUSSIAN SCHOOL AT THE MACRO LEVEL

**Abstract.** An original concept of the origin of social and cultural challenges of the modern Russian school; It provides concise sociopedagogical treatment Call the school at the macro level as a consequence of which occurred in Russia at the turn of the century multi-vector of the revolution; described the challenges the school and possible responses to them from the perspective of the political, socioeconomic, sociostructural, consumer, immigration, crime, sex, gender, family, communication and gaming revolution.

**Keywords:** school, sociocultural challenge, the revolution, the answer to the challenge of school.

## References

1. Grass, T. P., 2015. Welikobritanija, USA i Newaja Zelandija: formirovanije kulturey predprinimatelstva u shkolnikof [United Kingdom, United States and New Zealand: creating a culture of entrepreneurship among students]. Krasnoyarsk, 156 p. (in Russ.).
2. Zaslavsky, T. I., 2004. Sowremennoje rossijskoje obshestwo. Sotialnyj mehanizm transformatii [Modern Russian society. The social mechanism of transformation]. Moskow: Delo, 400 p. (in Russ.).
3. Kon, I. S., 2011. Tri w odnom: seksualnaja, gendernaja i semejnaja revolutii [Three in one: sexual, gender and family revolution]. Zhurnal sotsiologii i sotsialnoj antropologii [Journal of Sociology and Social Anthropology], T. XIV, 1, pp. 51–65 (in Russ.).
4. Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologii migratsionnykh protsessov [Typologies of migration processes]. Russkij arhipelag: setevoy projekt [Russian archipelago network project] [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015) (in Russ.).
5. Mudrik, A. V., 2008. O gendernom podhode v sotsialnom vospitanii [On gender approach in social education]. Nauchno-metodicheskij zhurnal zamestitel'a direktora shkoly [Scientific-methodical magazine deputy director of school], 5, pp. 138–144 (in Russ.).
6. Mudrik, A. V., 2011. Tri kulturey v shkole [Three culture in school education]. Nizhegorodskoe obrazovanie [Nizhny Novgorod school education], 1,

pp. 12–15 (in Russ.).

7. Olshansky, D. V., 2002. Politiko-psihologicheskij slovar' [Political-psychological dictionary]. Moscow; Ekaterinburg Academic Project: business books, 571 p. (in Russ.).

8. Pleshakov, V. A., 2011. Teoria kibersotsializatsii cheloveka [The theory of human kibersotsializatsii]. Moscow: MPSU Publ., Homo Cyberus, 400 p. (in Russ.).

9. Romm, T. A., 2013. Strategicheskie orientiry socialnogo vospitania v postindustrialnom obshestve [Strategic guidelines of social education in

the post-industrial society]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 2, pp. 26–31 (in Russ., abstr. in Eng.).

10. Schelina, T. T., 2014. Problema professionalnoj kompetentnosti sotsialnogo pedagoga v usloviyah izmenivshejs'a situatsii detstva [The problem of professional competence of the social teacher in the conditions of the changed situation of childhood]. Lichnos't', semja i obshество: voprosy pedagogiki i psichologii [Person, family and society: issues of pedagogy and psychology], 36, pp. 102–109 (in Russ.).

*Submitted 01.12.2015*

### Календарь конференций

**17–18 марта 2016 г.** на базе Московского государственного областного университета состоится международная научно-практическая конференция *«Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития»*. Планируется издание научных трудов конференции (сборник включен в РИНЦ).

Организаторами конференции являются: Министерство образования и науки Российской Федерации, Международная академия наук педагогического образования, Московский государственный областной университет, Московский педагогический государственный университет.

Место проведения конференции – Московский государственный областной университет по адресу: Москва, ул. Радио, д. 10-а. Проезд: от станции метро «Красные ворота», далее троллейбус № 24 до остановки «Ул. Радио»; от станции метро «Курская» трамвай № 24 до остановки «Доброслободская ул., д. 7». E-mail: [mapro@yandex.ru](mailto:mapro@yandex.ru).

**21–23 апреля 2016 г.** в Москве на базе Благотворительного фонда содействия образованию детей-сирот «Большая Перемена» будет проходить Четвертая Международная научно-практическая конференция *«Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования»*.

Конференция посвящена памяти известного российского ученого в области воспитания О. С. Газмана, которому в 2016 году исполнилось бы 80 лет. Его исследования, посвященные игровой деятельности подростков, великолепная практика временных детских коллективов на основе коммунарской методики не потеряли актуальности и в наше время.

По итогам работы конференции планируются издание сборника статей и материалов.

Срок приема материалов в сборник: до 3 апреля 2016 года.

Материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями и высланы в адрес организационного комитета электронной почтой по адресу: [bigchangeconf@gmail.com](mailto:bigchangeconf@gmail.com).

Дополнительная информация и программа конференции будут размещены на сайте БФ «Большая Перемена»: [www.bigchange.ru](http://www.bigchange.ru).

По всем вопросам, связанным с организацией конференции, обращаться в оргкомитет: [bigchangeconf@gmail.com](mailto:bigchangeconf@gmail.com).

**22 апреля 2016 г.** в Омске будет проходить II межрегиональный профессионально-образовательный форум лучших воспитательных практик *«Реализация стратегии развития воспитания в профессиональных образовательных организациях: опыт, проблемы, проекты»*.

Организаторы форума: Министерство образования Омской области, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», Региональный научно-образовательный центр «Интеграция», кафедра профессиональной педагогики, психологии и управления.

Адрес организационного комитета форума: г. Омск, ул. Интернациональная, 6, каб. 305. Тел. (3812) 23-37-42. E-mail: [kafedra\\_pppu@mail.ru](mailto:kafedra_pppu@mail.ru)

**19–21 мая 2016 г.** в Казани будет проходить II международный форум по педагогическому образованию.

Организаторы форума: Министерство образования и науки Российской Федерации, Казанский (приволжский) федеральный университет, Институт психологии и образования КФУ.

По результатам форума планируется публикация лучших докладов в журнале *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, индексируемом в БД Scopus. В этой связи рекомендуется подготовить свои выступления на английском языке.

Тезисы прикрепляются после регистрации на сайте форума: <http://ifte.kpfu.ru/>.

Форум включает в себя проведение следующих научных мероприятий:

- 19 мая 2016 г. Международная научно-практическая конференция «Детская литература и образование в мультикультурном мире»;
- 20 мая 2016 г. Международная научно-практическая конференция «Эффективность

педагогического образования: инновационные подходы»;

– 21 мая 2016 г. III Международная научно-практическая конференция «Поликультурное образовательное пространство и подготовка учителя: интеграция российского и международного опыта».

Сайт форума: <http://ifte.kpfu.ru/>.

**3–5 июня 2016 г.** в Санкт-Петербурге будет проходить XIV Международная конференция *«Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития»*.

Первый этап – 3–5 июня 2016 г., Россия, Санкт-Петербург.

Второй этап – 22–24 сентября 2016 г., Россия, Красноярск.

Регистрационную форму просим отправить нам по адресу: [lifelong-14@yandex.ru](mailto:lifelong-14@yandex.ru).

Подготовительный комитет – e-mail: [lifelong-14@yandex.ru](mailto:lifelong-14@yandex.ru).

**20–21 октября 2016 г.** в Саратове состоится Международная научная конференция

*«Гуманизация образовательного пространства»*, посвящённая памяти Н. Б. Крыловой.

Организаторы конференции: ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Институт возрастной физиологии РАО.

При информационной поддержке научных периодических изданий (ВАК):

– «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития» (<http://akmepsy.sgu.ru/>);

– «Научное обозрение: гуманитарные исследования» (<http://www.sced.ru/>);

– «Сибирский педагогический журнал» (<http://www.sp-journal.ru>).

Заявку на участие и материалы просим направлять до 10 сентября 2016 г. по следующему адресу: [konferencia2016@mail.ru](mailto:konferencia2016@mail.ru)

Заезд и регистрация участников 19–20 октября 2016 г. с 9:00 ч. по адресу: г. Саратов, ул. Вольская, 10а, ауд. 629, Саратовский государственный университет, 12-й корпус.



# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

---

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (в редакции от 2014 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Авторы предоставляют 2 рецензии за подписью доктора или кандидата наук по специальности, заверенные в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 2 рецензии, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

а) УДК;

б) данные об авторе;

- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информации. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 100–250 слов и не более 300 слов.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

(Пример 2).

2.7. Список литературы на латинице (References). Пристатейный список литературы на латинице должен быть оформлен согласно принятому международному библиографическому стандарту – Harvard reference system.

(Пример 3).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

### **3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.3. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.4. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редактора журнала, членов редакционной коллегии и ответственного секретаря журнала.

3.5. Процедура рецензирования статей:

3.5.1. Проверка текста статьи на соответствие требованиям, предъявляемым к публикациям в научном журнале и на наличие заимствованного текста (мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью системы «Антиплагиат»).

3.5.2. Открытое внешнее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Редакция имеет право направить представленную автором статью на дополнительное рецензирование одному или более независимым рецензентам.

3.5.3. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.5.4. «Двустороннее слепое» рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией. Срок действия рецензии – 1 год.

В основе решения о публикации лежат достоверность, научная значимость и актуальность рассматриваемой работы. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав.

3.6. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.7. Рецензии на рукописи статей должны храниться в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.8. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале.

3.9 Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией

3.10. В рецензии особое внимание необходимо уделить освещению следующих вопросов: соответствие названия статьи её содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая/методическая направленность данной работы; теоретическая/практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование библиографических источников, опубликованных в течение последних пяти лет в научных изданиях, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).

3.11. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен обосновать свои выводы особенно убедительно.

3.12. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.13. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.14. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.15. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.16. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.17. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,  
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

## Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

**Морозова Ольга Александровна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк*

**Абрамов Юрий Петрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк*

### **ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

*Ключевые слова:* интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

#### **Библиографический список**

- |    |    |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

**Morozova Olga Vasilievna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck*

**Abramov Yuriy Petrovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck*

### **INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

*Abstract.* The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

*Keywords:* integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

#### **References**

- |    |    |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |



## Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

### Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.

2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.

3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.

4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.

5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.

6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.

8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.

9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.

10. *Василик М. А., Веришинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.

11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой комму-

никации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.

12. *Барм Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.

13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.

14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.

16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

### Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.20...).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).
3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).
4. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.20...).
5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.20...).
6. *Парпалк Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).
7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

### **Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке**

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, транслитерация названия, перевод названия на англ. яз. [в квадратных скобках], выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka, количество страниц в издании: 570 p. После описания – указание на язык источника (in Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Pedagogicheskaja tehnologija v uchebnom processe [Educational technology in the educational process]. Moscow: Znanije, 80 p. (in Russ.).

Larionova, M. V. ed., 2004. Formirovanie obshheevropejskogo prostranstva vysshego obrazovanija. Zadachi dlja rossijskoj vysshej shkoly [Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education]. Moscow: Nauka, 524 p. (in Russ.).

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите, перевод названия на англ. язык [в скобках], указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (in Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Aktualnyie napravleniya i modeli vospitaniya v sovremennoj mezhdunarodnoj praktike [Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 42–48 (in Russ., abstract in Eng.).

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organizacija obrazovatel'nogo processa [Organization of the educational process]. Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti. Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija [Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf.]. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7 (in Russ.).

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psihologija sovladayutshego povedenija v raznye periody zhizni [Psychology coping behavior in different periods of life]. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (in Russ.).

### 3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ (in Russ.).

### 3.3.5. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologii migratsionnykh protsessov [Typologies of migration processes]. Russkij arhipelag: setevoy proekt [Russian archipelago network project] [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015) (in Russ.).

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

## Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия \_\_\_\_\_

Имя \_\_\_\_\_

Отчество \_\_\_\_\_

Город \_\_\_\_\_

Организация \_\_\_\_\_

Должность \_\_\_\_\_

Ученая степень \_\_\_\_\_

Ученое звание \_\_\_\_\_

Тема статьи \_\_\_\_\_

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_

Телефон для связи \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

**Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования (на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).**

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**1/2016**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова  
**Редакторы:** О. А. Разумова, С. В. Палаткина  
**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 12,1. Уч.-изд. л. 12,2.

Подписан в печать: 12.02.2016 г. Тираж 600 экз. Заказ № .

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28